



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte – der Weg  
zum Traumberuf“

Eine qualitative Erhebung zu den (Bildungs-)Biografien gehörloser und  
hörbeeinträchtigter Lehrerinnen

verfasst von

Monika Müllner, BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer



## DANKSAGUNG

Das Verfassen einer Masterarbeit ist mit viel Arbeit und Mühe verbunden. Ein Prozess, in dem es manchmal bergauf, manchmal aber auch bergab geht. Gerade in Phasen des Forschungsprozesses, in denen nicht alles glatt läuft, sind Menschen, die einem zur Seite sehen sehr wertvoll.

Ich möchte mich daher an dieser Stelle in erster Linie und von ganzem Herzen bei meiner Mama bedanken. **D A N K E**, dass du mir dieses Studium ermöglicht hast, indem du mich finanziell unterstützt hast und immer die richtigen, beruhigenden Worte findest. Ohne deine Unterstützung hätte ich es bestimmt nicht soweit geschafft! Recht herzlich möchte ich mich auch bei meinen Freundinnen bedanken, die mich motiviert und immer ein offenes Ohr für meine Anliegen haben. Speziell bei Tamara, die mich mit ihrer Begeisterung für das Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache angesteckt hat. Diese Unterstützung ist unbezahlbar!

Besonderer DANK gilt auch meinem Betreuer **Univ.-Prof. Dr. Biewer**, der mir wertvolle Anregungen für meine Arbeit geben konnte. Ein großes DANKESCHÖN gilt auch den **Lehrerinnen**, die sich für ein Interview bereit erklärt haben und ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben. Ohne die Offenheit dieser Lehrkräfte wären niemals so spannende Interviews zustande gekommen. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich auch bei **Mag.<sup>a</sup> Böhm**, ohne deren engagierten Einsatz und Hilfe ich mein Forschungsvorhaben nicht umsetzen hätte können.

*Allen ein herzliches Dankeschön.*



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Monika Müllner, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, April 2016

Monika Müllner



# INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGEN.....	I
<b>1 EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemaufriss – Forschungsstand – Forschungslücke .....	1
1.2 Forschungsfrage.....	6
<b>2 BEGRIFFLICHE KLÄRUNGEN .....</b>	<b>7</b>
2.1 Gehörlosigkeit.....	7
2.2 Gehörlosengemeinschaft und ihre Kultur .....	9
2.3 Gebärdensprache.....	12
2.4 Integration und Inklusion.....	14
<b>3 BILDUNG GEHÖRLOSER UND HÖRBEETRÄCHTIGTER MENSCHEN IN     ÖSTERREICH .....</b>	<b>17</b>
3.1 Das Bildungssystem in Österreich.....	17
3.2 Die Bedeutung der Schulform und höherer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung .....	21
3.3 Die schulische Situation von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern in Österreich – Integrationsformen und Wege der inklusiven Bildung .....	28
3.4 Die Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studierender in Österreich.....	34
3.5 Die berufliche Situation Gehörloser und Hörbeeinträchtigter in Österreich .....	36
3.6 Ausnahmeerscheinung – Gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte.....	38
<b>4 METHODISCHE GRUNDLAGEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG..</b>	<b>42</b>
4.1 Erhebungsmethode: Das narrative Interview nach Schütze (1983).....	42
4.2 Auswertungsmethode: Dokumentarische Interpretation von Interviews nach Nohl (2012).....	45
4.3 Zugang zu den Interviewpartnerinnen und Dolmetschsituation .....	49
4.4 Darstellung der Analyseschritte .....	51
<b>5 ANALYSE DER INTERVIEWS .....</b>	<b>54</b>
5.1 Fall Birgit.....	54
5.1.1 Interviewsituation.....	54

5.1.2 Reflektierende Interpretation.....	55
5.2 Fall Petra .....	<b>62</b>
5.2.1 Interviewsituation .....	62
5.2.2 Reflektierende Interpretation.....	62
5.3 Fall Jutta.....	<b>70</b>
5.3.1 Interviewsituation .....	70
5.3.2 Reflektierende Interpretation.....	71
<b>6 TYPENBILDUNG.....</b>	<b>77</b>
6.1 Gleichberechtigungs-Typik.....	78
6.2 Unterstützungs-Typik.....	81
6.3 Gehörlosenkultur-Typik.....	83
6.4 Ausbildungs-Typik.....	85
<b>7 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK.....</b>	<b>89</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>96</b>
Gesetzblatt.....	107
Abbildungsverzeichnis .....	107
Tabellenverzeichnis.....	107
<b>ANHANG .....</b>	<b>108</b>
A. Abstract .....	108
B. Thematischer Verlauf der Interviews .....	110
C. Formulierende Feininterpretation der Interviews .....	117
D. Transkriptionsregeln.....	141
E. Lebenslauf.....	142



# ABKÜRZUNGEN

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
ASL	American Sign Language
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BIG	Bundesinstitut für Gehörlosenbildung
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BSL	British Sign Language
CI	Cochlea Implantat
DGS	Deutsche Gebärdensprache
GESTU	Gehörlose erfolgreich studieren an der TU Wien
IBW	Institut der Bildungsforschung der Wirtschaft
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OT	Oberthema
ÖGLB	Österreichischer Gehörlosenbund
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
ÖGSDV	Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband
PÄDAK	Pädagogische Akademie
PH	Pädagogische Hochschule
SEK	Sekundarstufe
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
UT	Unterthema
UUT	Unter-Unterthema
WFD	World Federation of the Deaf
WITAF	Wiener Taubstummten-Fürsorge-Verband
VÖGS	Verein österreichischer gehörloser StudentInnen
z.B.	zum Beispiel



# 1 EINLEITUNG

## 1.1 Problemaufriss – Forschungsstand – Forschungslücke

Mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (= UN-BRK) 2006 und der Ratifizierung dieser 2008, hat sich Österreich verpflichtet, die Gesetzgebung so zu verändern, dass die in der UN-BRK geforderten Rechte realisiert werden können (vgl. BMASK [2015], S. 1). Dadurch gewinnen Themen wie „Integration“ und „Inklusion“ in Österreich zunehmend an Bedeutung. Ziel ist, dass alle Menschen gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, Diskriminierungen verhindert und die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung gefördert werden. Die Bestimmungen der UN-BRK, die den Bereich Bildungswesen betreffen, können nach Eichholz (2009, 3) als weiterführende Interpretation der UN-Kinderrechtskonvention betrachtet werden, welche das Kind „als eigenständige Persönlichkeit mit den Rechten auf Schutz, Förderung und Partizipation“ in das Zentrum stellt. In Artikel 24 der UN-BRK ist das Recht auf Bildung und die Pflicht der Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verankert (vgl. ebd., 2). *Alle Ebenen* – das bedeutet, dass von der „Primar- und Sekundar-schulbildung über die Hochschul- und Berufsausbildung bis hin zur Erwachsenenbildung und zum lebenslangen Lernen“ (Poscher, Rux, Langer 2008, 24) umfangreiche Zugangsmöglichkeiten zu allen Bildungsbereichen für alle zu schaffen sind. Vor allem die gemeinsame Beschulung von Kindern mit Behinderung stellt im bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen Diskurs ein zentrales Thema dar, in welcher es insbesondere durch die Ratifizierung der UN-BRK zu umfangreichen Entwicklungen gekommen ist (vgl. Hennies 2012, 6f.). Die Umsetzung inklusiver Strukturen in Bildungseinrichtungen finden sich in Österreich vor allem im Volksschulbereich. In der Sekundarstufe sind jedoch Realisierungen inklusiver Modelle durch die strikte äußere Gliederung des Bildungswesens in Kombination mit dem weit verbreiteten Sonderschulsystem kaum möglich. (Vgl. Biewer 2009, 214) Es kann daher davon ausgegangen werden, dass in tertiärer Ebene noch weniger inklusive Strukturen vorzufinden sind.

In der Masterarbeit soll eine Auseinandersetzung mit den (bildungs-)biografischen Erfahrungen gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrer/Lehrerinnen, in Bezug auf deren Weg zur Ausbildung als Pädagoge/Pädagogin und ins Berufsfeld, stattfinden.

Für eine berufliche Ausbildung ist vor allem der Erwerb von Schulabschlüssen zentral. Pfahl (2011, 221) betont, dass die Zuweisung zu einem Schultyp für Kinder und Jugend-

liche für die weitere biografische Laufbahn von großer Bedeutung ist, „da die schulische Selektion über ihre späteren gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabemöglichkeiten in hohem Maße mitbestimmt“. Dies gilt vor allem für die Selektion in Regel- und Sonderschule. Jugendliche, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, haben beim Übergang von der Schule in den Beruf mit wesentlich mehr Schwierigkeiten zu kämpfen als Altersgenossen/Altersgenossinnen (vgl. Biewer 2009, 215). Auch Eckhart et al. (2011) bringen in ihrer Studie über Langzeitwirkungen der schulischen Integration zum Ausdruck, dass die Etikettierung als Sonderschüler/Sonderschülerin sehr große Auswirkungen auf die weitere Bildungsbiografie hat. Das Autorenteam erforscht unter anderem wie sich der Zugang zur weiteren Ausbildung für Jugendliche, die eine Regel- oder eine Sonderschule besucht haben, gestaltet. Die Untersuchung zeigt auf, dass die jungen Erwachsenen aus Sonderklassen weit geringere Zugangsmöglichkeiten zu einer Ausbildung haben und somit der Besuch der Sonderschule sehr negative Konsequenzen mit sich bringt. (Vgl. ebd., 24f.) Pfahl (2011, 226f.) bemerkt ebenfalls, dass Jugendliche, die eine Sonderschule besucht haben, Stigmatisierung und Diskriminierung am Arbeitsmarkt erfahren. Ebenso Fasching und Felkendorff (2007, 82) führen an, dass Jugendliche, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, Benachteiligungen am Arbeitsmarkt erleben. Gerade aber die Stellung im gesellschaftlichen Leben ist stark mit der Teilhabe am Arbeitsleben verknüpft (vgl. Biewer 2009, 215) und steht daher in einer wechselseitigen Beziehung. Menschen mit Beeinträchtigungen haben mit verschiedensten Hürden zu kämpfen und werden in ihrem Bildungsprozess behindert. Speziell der Übergang in höhere Bildungseinrichtungen ist für Menschen mit Beeinträchtigungen kaum zu schaffen (vgl. Leitner 2008, 1137).

Forschungen im deutschsprachigen Raum (besonders in Österreich), die sich damit beschäftigen, welche Bedeutung eine Ausbildung auf tertiärer Ebene für Menschen mit Beeinträchtigungen und insbesondere die Absolvierung eines Lehramtsstudiums von Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung hat, sind kaum bis gar nicht existent.

Im schulischen Bereich sind zum einen Studien vorhanden, die in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen genauer die Schulformen und die Unterschiede zwischen integrativen, inklusiven und segregativen Schulsettings in den Blick nehmen (vgl. Eckhart et al. 2011; Pfahl 2011). Zum anderen werden die schulischen Erfahrungen in den unterschiedlichen Schulsettings (integrativ, segregativ) von Kindern mit Beeinträchtigung erforscht.

Hier können unter anderem Norwich und Kelly (2004) angeführt werden, die den Fokus auf Bullying innerhalb Sonder- oder Regelschulklassen legen.

Im Bereich der Gehörlosenpädagogik gibt es eher wenige Erhebungen, die sich mit den Auswirkungen integrativer und segregativer Schulsettings auseinandersetzen. Silvestre, Ramspott und Pareto (2007, 41) und van Gent et. al (2012, 343) stellen diesbezüglich fest, dass die Einzelintegration gehörloser Kinder negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat und eine geringere soziale Akzeptanz innerhalb der Klasse vorhanden ist. Kling (2012, 129) stellt in ihrer Erhebung zum psychosozialen Wohlbefinden von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schülern/Schülerinnen in integrativen Settings fest, dass vor allem der Face-to-Face Kontakt zu Gleichbetroffenen zum subjektiven Wohlbefinden und zur positiven Identitätskonstruktion beiträgt.

Des Weiteren sind an dieser Stelle die österreichischen Studien von Holzinger et al. (2006), Krausneker und Schalber (2007) und Kramreiter (2011) anzuführen. Diese beschäftigen sich mit Integrationsmodellen für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder sowie der Bedeutung der Gebärdensprache für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen. So zeigen Holzinger et al. (2007, 452) etwa auf, dass Gebärden fast ausschließlich in Kleinklassen für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder eingesetzt werden und in Integrationsklassen nur gelegentlich von den Lehrkräften in Gebärdensprache kommuniziert wird. Weiters heben die Autoren/Autorinnen hervor, dass aufgrund von Sprachbarrieren und der daraus resultierenden sozialen Isolation, Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung eher psychisch erkranken als die kindliche Allgemeinbevölkerung (vgl. ebd., 58). Schalber und Krausneker (2008, 21ff.) machen darauf aufmerksam, dass die Qualität der Integrationspraxis gehörloser und hörbeeinträchtigter Schüler/Schülerinnen in Österreich sehr bedenklich und Unterricht in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) in allen Bundesländern Österreichs eine Ausnahme und teilweise inexistent ist. In ihrer Dissertation zur Integrationssituation von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern in einem Modell, welches Gebärdensprache in den Unterricht integriert, kommt Kramreiter (2011, 328) zu dem Ergebnis, dass ÖGS Kommunikation ermöglicht und in weiterer Folge die soziale Interaktion fördert und die Befindlichkeit innerhalb der Schule für alle Beteiligten verbessert.

Im Bereich der schulischen Ausbildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder sind, wie soeben aufgezeigt, einige Studien auffindbar. Im Gegensatz dazu ist die tertiäre Situation weit weniger beforscht, da sich die Erhebungen meist nur mit der Bedeutung einer universitären Ausbildung für Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen beschäftigen. Berg (1998, 127) betrachtet das Hochschulstudium als ein Mittel der sozialen Integration von Menschen mit Behinderung und zur Verbesserung des Erfolgs für spätere Berufstätigkeit. Auch die OECD (2011, 15) schreibt in diesem Zusammenhang:

„Access to tertiary education is essential for young adults with disabilities: it boosts their chances of access to employment, their possibilities for inclusion and helps to put the prejudices surrounding impairment in the background“.

Gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen haben in Österreich jedoch mit zahlreichen Barrieren und Benachteiligungen während des Studiums und im Berufsleben zu kämpfen. Breiter (2005, 120ff.) zeigt in ihrer Studie auf, dass gehörlose Frauen meistens unter ihrem Qualifikationsniveau, nämlich im Büro- und Reinigungsbereich beschäftigt sind. Viele gehörlose Jugendliche gehen prinzipiell von eingeschränkten Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten aus, da sie sehr stark internalisiert haben, dass ihre Hörbeeinträchtigung ein Hindernis in der hörenden Welt darstellt. Verschiedenste Berufswünsche werden als unrealistisch betrachtet beziehungsweise von vornherein blockiert. Gerade junge Frauen mit Hörbeeinträchtigung streben häufig Berufsfelder im sozialen oder pädagogischen Bereich an, zu denen der Ausbildungszugang, beispielsweise aufgrund von mangelnder Dolmetschkostenübernahme, sehr schwer fällt. (Vgl. Grünbichler, Andree 2009, 35ff.) Auch Krausneker und Schalber (2007, 351) weisen auf, dass gehörlose und hörbeeinträchtigte Studierende mit geringer Unterstützung in Bezug auf die Finanzierung von Dolmetscher/Dolmetscherinnen für die Lehrveranstaltungen zu kämpfen haben.

Die Absolvierung eines Lehramtsstudiums für hörbeeinträchtigte Menschen ist ebenfalls mit Barrieren verbunden. Bis Ende 2013 wurde laut §121 des Österreichischen Schulorganisationsgesetzes die körperliche Eignung als Voraussetzung für den Lehrberuf gefordert. Gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen sind wegen dieser fehlenden körperlichen Eignung nicht als reguläre Studierende an den Pädagogischen Hochschulen zugelassen worden. Trotzdem haben wenige gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ein Lehramtsstudium als außerordentlicher Studierende/r absolviert, jedoch ohne dafür ein übliches Abschlusszeugnis zu erhalten. Erst seit November 2013 kam es in der Hochschul-Zulassungsverordnung zu einer Änderung, die den Nachweis von Eignungskriterien, die aufgrund einer Beeinträchtigung nicht gegeben sind, nicht vorsieht. So sind laut

dieser Verordnung während des Aufnahmeverfahrens Ausgleichsmaßnahmen wie Gebärdensprachdolmetscher/Gebärdensprachdolmetscherinnen vorzusehen. Kramreiter (2011, 70) weist auf die Notwendigkeit von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräften hin, da „sie den Vorteil eines nativen Signers in Gebärdensprache und eine wichtige Identifikationsperson für hörbehinderte Kinder darstellen“. Ergänzend merken Krausneker und Schalber (2007, 304f.) an, dass sich Lehrkräfte, welche mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern arbeiten, mehr gehörlose und hörbeeinträchtigte, ÖGS-kompetente Kollegen/Kolleginnen wünschen und der Zugang zum Lehrberuf nicht nur ermöglicht, sondern auch gefördert werden sollte.

In der Ansicht Dotters (2007, 7) ist für die Gruppe gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen nicht einmal ein akzeptables Grundbildungsangebot existent, welches gleichwertige Chancen für den Bildungsverlauf verschafft. Durch diese beträchtlich exklusive Situation ist der positive Abschluss einer Schule oder die Möglichkeit zur Aus- und Weiterbildung erheblich eingeschränkt. Aufgrund der Ratifizierung der UN-BRK Österreichs 2008, sind jedoch, wie bereits erwähnt, umfangreiche Zugangsmöglichkeiten zu allen Bildungsbereichen für alle zu schaffen, sowie eine adäquate Berücksichtigung von Behinderungen im Bildungssystem sicherzustellen. Dies bedeutet für gehörlose Menschen, welche in Gebärdensprache kommunizieren, dass angemessene Vorkehrungen seitens der Bildungsinstitution, wie etwa die Bereitstellung eines Dolmetschers/einer Dolmetscherin, getroffen werden müssen. Zusätzlich wird im Artikel 24 (4) der UN-BRK angeführt, dass geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens, zu treffen sind.

Nach derzeitigem Forschungsstand gibt es zwar einige Publikationen zur schulischen und vereinzelt zur universitären Situation von Menschen mit Behinderung, das Forschungskontingent im Bereich der Gehörlosenpädagogik dazu ist jedoch eher gering. Arbeiten, welche sich explizit mit der tertiären Situation von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen beschäftigen (vgl. Krausneker, Schalber 2007), haben eher die Rahmenbedingungen, welche für ein barrierefreies Studium nötig sind, im Fokus. Insbesondere zu der Ausbildungssituation von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen, die Lehrer/Lehrerin werden möchten oder bereits ein Lehramtsstudium absolviert haben und im

Berufsfeld tätig sind, liegen keine Studien vor. Abgesehen davon wurde noch nicht untersucht, wie gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte selbst ihre (bildungs-) biographischen Erfahrungen als relevant für den Weg zum Beruf einschätzen. Gerade anhand dieser Erfahrungen, von den wenigen gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräften, können wertvolle Erkenntnisse abgeleitet werden, welche dazu beitragen können gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen zu ermutigen, ihren Traumberuf zu erlangen. Ergänzend können anhand der narrativen Erzählungen der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrer/Lehrerinnen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in den Bildungsinstitutionen herausgearbeitet werden. Durch die Masterarbeit wird versucht, die soeben aufgezeigte Forschungslücke zu verkleinern.

**Ziel** der Arbeit ist aufzuzeigen, welche Erfahrungen Menschen mit Beeinträchtigung auf dem Weg zu höherer Bildung (Lehramtsstudium) und ins Berufsfeld als förderlich, ermutigend beziehungsweise motivierend empfinden. Außerdem wird am Beispiel von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen ein Beitrag zu Diskursen über inklusive Bildung für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigung geleistet.

## **1.2 Forschungsfrage**

Trotz zahlreicher Barrieren, mit denen gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen in ihrem Bildungsverlauf konfrontiert werden, gelingt es wenigen dennoch, eine Ausbildung als Lehrkraft auf tertiärer Ebene zu absolvieren und in diesem Berufsfeld tätig zu sein. Das Forschungsinteresse der Masterarbeit besteht darin, die bildungs-(biographischen) Erfahrungen der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Personen zu erforschen, die diesen Weg gemeistert haben. Die von diesen Überlegungen abgeleitete Forschungsfrage lautet folgendermaßen:

***Welche (bildungs-)biografischen Erfahrungen werden von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräften am Weg zum und im Lehrberuf als zentral betrachtet?***

Zur Klärung der Fragestellung wird das Forschungsthema, der Bildungsweg gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrkräfte, aus zwei Perspektiven betrachtet:

1. Theoretisch anhand einer ausführlichen Auseinandersetzung mit aktueller Literatur und
2. Empirisch durch die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte.



## 2 BEGRIFFLICHE KLÄRUNGEN

Zu Beginn der vorliegenden Masterarbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Thema Gehörlosigkeit, indem zuerst der Begriff der Gehörlosigkeit geklärt, dann näher auf die Kultur der gehörlosen Menschen und den spezifischen Besonderheiten ihrer Gemeinschaft eingegangen und schließlich die Gebärdensprache, welche vor allem im Kontext der Bildung eine wichtige Rolle spielt, dargestellt wird. Darauf folgt eine kurze Erläuterung der Begriffe Integration und Inklusion, welche als zentrale Termini der Sonder- und Heilpädagogik gelten und im Zusammenhang dieser Arbeit wesentlich sind, da die Inklusion gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen Thema dieser Arbeit ist.

### 2.1 Gehörlosigkeit

Im Folgenden soll eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Gehörlosigkeit“ stattfinden, da in den unterschiedlichen Publikationen verschiedene Termini verwendet werden und dadurch Unklarheiten entstehen können.

In der Definition des Begriffs „Gehörlosigkeit“ kann zwischen medizinischer und soziokultureller Sicht unterschieden werden (vgl. Breiter 2005, 17; Krausnecker, Schalber 2007, 77). Der Begriff *Hörbehinderung* „bezieht sich auf die Gesamtheit aller Personen, bei denen mit naturwissenschaftlichen Mitteln (Audiometrie) eine gegenüber der hörenden Population verringerte Hörleistung festgestellt werden kann“ (Dotter 2009, 349f.). In dieser medizinischen Sichtweise wird die Hörleistung in eine leichte (bis zu 30 Dezibel), mittelgradige (zwischen 30 und 60 Dezibel) und hochgradige Hörbehinderung (zwischen 60 und 90 Dezibel) unterteilt. Bei über 90 Dezibel spricht man von Gehörlosigkeit. (Vgl. ebd., 350) Es wird jedoch nach Dotter (ebd., 350) außer Acht gelassen, dass sich je nach Ausprägung der Hörleistung, völlig unterschiedliche Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen ergeben, da die individuellen Bedürfnisse dieser heterogenen Gruppe nicht berücksichtigt werden.

Der Begriff *Hörschädigung* wird vorwiegend von einem medizinischen Verständnis geleitet, da der jeweilige Grad der Hörbeeinträchtigung im Vordergrund steht (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. [2015a], [1]). Die Verwobenheit zwischen der vorhandenen Hörbeeinträchtigung und den umwelt- sowie gesellschaftsbedingten Faktoren, welche Barrieren erst erzeugen, werden nicht berücksichtigt. Leonhardt (2010, 22) unterscheidet ebenfalls zwischen medizinischer und pädagogischer Sichtweise und merkt an, dass

„aus der Sicht der Medizin (...) jede Funktionsstörung des Hörvermögens erfasst [wird; Anm. M.M.], während sich die Pädagogik auf solche beschränkt, die die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt beeinträchtigen und damit soziale Auswirkungen auf den Betroffenen haben“.

Laut Deutschem Gehörlosen-Bund e.V. (ebd., [1]) orientiert sich der Begriff „hörbehindert“ stärker am sozialen Modell der Behinderung. Der Begriff „Behinderung“ erfährt jedoch im alltagssprachlichen Gebrauch häufig eine negative Konnotation, weswegen in der Arbeit der Begriff der *Hörbeeinträchtigung* als neutraler und damit besser geeignet erscheint. Breiter (2005, 17) sowie der Österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB) (2004, 8) bezeichnen Menschen als gehörlos, wenn diese die gesprochene Sprache nicht ohne technische Hilfsmittel hören können. Die Gehörlosengemeinschaft definiert *Gehörlosigkeit* nicht über das fehlende Hörvermögen, sondern sprachlich und kulturell. Gehörlose kommunizieren vorzugsweise in Gebärdensprache und fühlen sich der Gehörlosenkultur zugehörig, worauf später noch näher eingegangen wird. (Vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. [2015b], 1) Eine ältere, aber zum Teil dennoch gängige Bezeichnung ist der Begriff „taubstumm“. Da gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen aber die Fähigkeit zum Sprechen erwerben können und Stummheit keine zwingende Konsequenz darstellt, wird diese Bezeichnung mittlerweile als abwertend empfunden und vermieden (vgl. WITAF [2015], 1). Sacks (2013, 28) erläutert, dass gehörlose Menschen keine völlige Stille erleben, da sie meist ein sehr feines Gespür für Schwingungen aller Art besitzen und sich diese Sensitivität für Schwingungen zu einer Art zusätzlichen Sinn entwickeln kann.

Ergänzend macht Dotter (2009, 351) noch auf die Übersetzung ins Englische aufmerksam. Unter der Bezeichnung „deaf“ werden nicht nur gehörlose Menschen verstanden, sondern auch jene, die im deutschen Sprachraum als schwerhörig bezeichnet werden. Oft ist das Wort „Deaf“ in der englischsprachigen Literatur mit einem großgeschriebenen D vorzufinden. Diese Schreibweise deutet drauf hin, dass sich die bezeichnete Personengruppe mit der Gehörlosenkultur und somit mit der Verwendung der Gebärdensprache identifiziert. (Vgl. ebd. 351f.)

Eine weitere Bezeichnung, welche häufig in diesem Kontext vorzufinden ist, ist jene des Cochlea Implantats (CI) oder des CI-Trägers/der CI-Trägerin. Das CI ist ein digitales Hörgerät, das operativ eingesetzt wird. Personen mit CI gelten trotzdem weiterhin als hörbeeinträchtigt, da das Hörvermögen mit dieser Hörhilfe individuell sehr verschieden ist und nicht einer Gruppe wie beispielsweise jener der leichten Hörbeeinträchtigung zugeordnet werden kann. (Vgl. Krausneker, Schalber 2007, 76f.)

Die Anzahl der gehörlosen Menschen in Österreich ist schwer einzuschätzen, da es oft keine klare Abgrenzung in den unterschiedlichen Definitionen gibt und so beispielsweise Altersschwerhörigkeit manchmal auch in der Statistik mit eingerechnet wird. Der Verein WITAF (Wiener Taubstummten-Fürsorge-Verband) ([2015a], 1) und der ÖGSDV (Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband) ([2015, 1]) gehen von 450.000 Menschen aus, die in Österreich von einer Hörbeeinträchtigung betroffen sind. Zirka 8000 bis 10.000 Menschen können davon als gehörlos betrachtet werden (vgl. ebd, 1). Zusätzliche 10.000 bis 15.000 Menschen sind so stark schwerhörig, dass eine Verständigung nur über das Gehör kaum möglich ist (vgl. Jarmer 2011, 30; ÖGSDV [2015], 1). Weltweit geht die World Federation of the Deaf (WFD) ([2015], 1) auf ihrer Homepage von rund 70 Millionen gehörlosen Menschen aus. Dies würde einen Gehörlosenanteil von 1% bedeuten, wobei wiederum bedacht werden muss, dass keine Unterscheidung innerhalb der Bezeichnung „gehörlos“ vorhanden ist.

Im Fokus dieser Masterarbeit stehen gehörlose und stark hörbeeinträchtigte Lehrkräfte, welche, sowie in der Ausführung des ÖGLB (2004, 8), laut gesprochene Sprache nicht ohne technische Hilfsmittel hören können.

Im nächsten Kapitel wird auf die Gemeinschaft und die Kultur der Gehörlosen und Hörbeeinträchtigten eingegangen, da diese einen wichtigen Stellenwert für sie besitzt.

## **2.2 Gehörlosengemeinschaft und ihre Kultur**

Der gehörlose Wissenschaftler Paddy Ladd bezieht sich bei seiner Beschreibung des Begriffs der „Deaf Culture“, also der Gehörlosenkultur und -gemeinschaft auf Baker und Padden (1978 zit. n. Ladd 2003, 41):

„The deaf community comprises those deaf and hard of hearing individuals who share a common language, common experiences and values, and a common way interacting with each other, and with hearing people”.

Vor allem die gemeinsame Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil der kulturellen Identität, da sie immer mit der dazugehörigen Kultur und den Werten und Normen in Verbindung steht (vgl. Krammer 2010, 294). Auch spielt die Art der Identifikation mit der Gehörlosengemeinschaft eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Selbstkonzepts sowie der Identitätsentwicklung gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen (vgl. Silvestre, Ramspott, Pareto 2007, 41).

Ladd (2008, xiii) weist darauf hin, dass der Begriff der Gehörlosenkultur in den 1970er Jahren entstanden ist, um sich vom Behinderungsbegriff zu distanzieren und die Sprache und Lebensweise der Gehörlosen und Hörbeeinträchtigten ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen. Der Autor selbst formte den neuen Begriff „deafhood“ 1993, um eine positive Alternative zum Begriff „deafness“ zu finden, welcher anders als Gehörlosigkeit keinen statischen medizinischen Zustand beschreibt (vgl. ebd., 3; Ladd, Lane 2014, 44).

„Stattdessen steht der Begriff für einen Prozess, nämlich das Streben eines jeden gehörlosen Kindes (...) sich selbst und einander das eigene Sein in der Welt zu erklären. Indem sie ihr Leben gemeinschaftlich teilen und ihre Erklärungen eher erfahren, als Bücher darüber zu schreiben, sind gehörlose Menschen in eine besondere Alltagspraxis eingebunden, in einen kontinuierlich nach innen und außen geführten Dialog. In diesem Dialog bestätigt sich, dass das Sein als gehörlose Person tatsächlich einen Prozess darstellt, und zwar den des „Gehörlos“-Werdens und -Seins“ (Ladd 2008, 3).

Lane, Pillard und Hedberg (2011) stellen in ihrem Werk „The People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry“ dar, dass es sich bei der Gehörlosengemeinschaft um eine ethnische Gruppe handelt und vergleichen die Merkmale der amerikanischen Gehörlosenwelt mit jenen von anderen ethnischen Gruppen. Die Autoren wollen einen wissenschaftlichen Beitrag zur Anerkennung gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen als ethnische Gruppe, der „Deaf Ethnicity“ leisten (vgl. ebd., xvii).

Als ein sehr bedeutendes Merkmal kann die *Sprache* betrachtet werden, welche neben der Kommunikation auch unter anderem zur Weitergabe von Traditionen, Ritualen, Werten und Normen dient. Sie stellt ein Symbol für Ethnizität und Identität dar und stärkt den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gruppe. Neben Grammatik sind auch regionale Dialekte in der Gebärdensprache vorhanden und sie ist als vollwertige Sprache zu betrachten, in welcher beispielsweise genauso Geschichten erzählt werden können. (Vgl. ebd., 3f.) Im nächsten Kapitel wird noch genauer auf die Gebärdensprache eingegangen.

Des Weiteren ist das Kennzeichen eines tiefen *Zugehörigkeitsgefühls* in der Gehörlosengemeinschaft vorzufinden, welche zum Teil eine Ersatzfamilie für viele darstellt. So können gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen aus hörenden Familien sich mit anderen identifizieren, finden ein Sprachvorbild und in weiterer Folge eine einfache Verständigungsweise durch Gebärdensprache vor und orientieren sich an Rollenvorbildern. Loyalität und Solidarität zeigen sich unter anderem darin, dass Ehepartner/Ehepartnerinnen oft ebenfalls aus der Gehörlosenwelt stammen. (Vgl. ebd., 8f.)

Kulturelle *Regeln* und *Werte*, also ein Verhaltenskodex, zählen ebenso zu den charakteristischen Eigenschaften einer ethnischen Gruppe. Als ein Grundstein wird in der Gehörlosenkultur Loyalität und das kulturelle gehörlos-sein betrachtet. (Vgl. ebd., 10)

Als weiteres Merkmal können soziale *Institutionen* genannt werden, welche in der Gehörlosenwelt vor allem in Vereinen, wie auch Theatergruppen etc. vorhanden sind. Diese haben einen hohen Stellenwert und verfolgen meist das Ziel gehörlose Menschen zusammenzubringen. (Vgl. ebd., 15f.)

Ergänzend zählen die *Künste* als Kennzeichen einer ethnischen Gruppe, welche die Identität und Solidarität bestärken. In gebärdensprachlich dargestellten Erzählungen, Theaterstücken oder Gedichten wird dargelegt, wer die Gruppe ist und wie sie sich sieht. Aber auch visuelle Künste, wie Malerei, gehören dazu, in welchen zum Beispiel Erfahrungen, gehörlos zu sein, ausgedrückt werden. (Vgl. ebd., 17ff.)

Abschließend sind noch als Merkmal die *Geschichte* einer ethnischen Gruppe, welche in der Gehörlosenkultur auch in Filmen, Büchern etc. festgehalten ist und sich vor allem durch die Unterdrückung der Minderheit auszeichnet und die *Verwandtschaftsbeziehungen* zu nennen. Verwandtschaft wird in der Gehörlosengemeinschaft eher als physische und kulturelle Ähnlichkeit verstanden. (Vgl. ebd., 20ff.)

Auch Vogel (2003, 2) nennt in seinem Beitrag verschiedene Merkmale, welche auf die Gehörlosenkultur zutreffen, die sich mit den oben genannten decken:

- Kommunikation in Gebärdensprache,
- gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse in Schule, Beruf und Gesellschaften und dadurch entstehende Vertrautheit,
- das Weitergeben von Traditionen etc. von Generation zu Generation und
- Bräuche und Witze, die über das Leben von Gehörlosen berichten.

Der österreichische Verein WITAF ([2015b], 1) betont auf seiner Homepage, dass sie sich als „Sprachgemeinschaft mit gemeinsamen Kulturgut, Bräuchen, Identität und Sprache“ verstehen und nicht als eine Selbsthilfegruppe. Des Weiteren ist nicht immer der Hörverlust ein Kriterium für die Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft, da vor allem die Haltung und Solidarität innerhalb der Gruppe bedeutend ist. (Vgl. ebd., 1) Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft ist nach Krausneker (2006, 28) äußerst heterogen zusammengesetzt und unterscheidet sich etwa in der Bildung und Schriftsprachkompetenz und in der sozio-ökonomischen Situation.

Eine interessante Besonderheit in der Gehörlosenkultur ist das Vergeben von Gebärdensprachnamen, was wiederum Verbundenheit innerhalb der Gemeinschaft ausdrückt (vgl. Jarmer 2011, 17). Menschen in einer Gehörlosengemeinschaft besitzen somit zwei Namen, da sie einerseits ihrem amtlichen Namen haben, mit welchem sie in die hörende

Welt eingebunden sind und andererseits eine Namensgebärde bekommen, welche ausschließlich innerhalb der Community verwendet wird (vgl. Uhlig 2011, 58). Die Gebärdennamen haben nichts mit dem lautsprachlichen Namen zu tun, sondern beziehen sich auf Äußerlichkeiten, typische Charaktereigenschaften oder weisen auf ein besonderes Merkmal eines Menschen hin (vgl. Jarmer 2011, 18).

Im folgenden Kapitel soll nun näher auf die Gebärdensprache eingegangen werden, da sie als wichtiges Kennzeichen der Gehörlosenwelt betrachtet werden kann und auch für die Bildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen eine wesentliche Rolle spielt.

## **2.3 Gebärdensprache**

Die Sprache der Gehörlosen wird in Österreich als Österreichische Gebärdensprache, meist mit der Abkürzung ÖGS bezeichnet. Die ÖGS ist eine anerkannte Sprache, die in den jeweiligen Gebärdensprachgemeinschaften des Landes natürlich gewachsen ist. Gebärdensprachen sind aus diesem Grund auch nicht weltweit gleich, sondern unterscheiden sich von Land zu Land, aber auch von Region zu Region, so wie gesprochene Dialekte. So unterscheidet man unter anderem die British Sign Language (BSL), American Sign Language (ASL) oder Deutsche Gebärdensprache (DGS). (Vgl. ÖGLB 2004, 12) Die Gebärdensprache kann sich aber auch von Generation zu Generation wandeln, da sie sich als lebende Sprache den Bedürfnissen der Anwendergemeinschaft anpasst (vgl. Boyes Braem 1995, 129).

Gebärdensprachen funktionieren nicht wie Pantomime, sind also nicht die Visualisierung der Lautsprache, sondern sind als eigene Sprachsysteme zu betrachten. Sie besitzen Grammatik und bedienen alle Ebenen der gesprochenen Sprache, sogar die Phonetik. Jede einzelne Gebärde lässt sich in kleinste Einheiten zergliedern, welche die Bedeutung der Gebärde verändern. Meist setzt sich eine Gebärde aus den vier Parametern Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung zusammen. Wird eines dieser Parameter verändert, so ergibt sich eine ganz andere Bedeutung. Als primäres Artikulationsorgan können die Hände betrachtet werden, aber auch der Körper und vor allem die Mimik spielen eine große Rolle. (Vgl. ebd., 12; Hänel-Faulhaber 2014a, 209) Die non-manuellen Komponenten wie die Bewegung der Augenbrauen, Blickrichtung, Augenzwinkern, Mundbewegung sind aber nicht nur für die Darstellung von Emotion wichtig, sondern erfüllen auch eine syntaktische oder adverbiale Funktion. Alle Bestandteile der Gebärdensprache

sprache, manuelle und non-manuelle, müssen richtig ausgeführt werden, um die erwünschte Bedeutung zu vermitteln. (Vgl. Krausneker o.J., 3f.) Sowohl die Bewegung als auch die Ausführungsstelle einer Gebärde können die Bedeutung verändern. In der Gebärdensprache können zwischen 30 und 40 Handformen unterschieden werden, welche in der Ausführung einer Gebärde wechseln können. Ergänzend sind auch orale Elemente wesentlich, da das stimmlose Mundbild einerseits zur Stabilisierung einer Gebärde dienen kann und andererseits eine bedeutungsunterscheidende Funktion inne hat. (Vgl. Schnattinger, Horsch 2004, 153ff.)

Für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen kann die ÖGS eine Erst- oder Muttersprache darstellen. Menschen, die neben einer Lautsprache auch noch eine Gebärdensprache erlernen können als bilingual (zweisprachig) und bimodal (in zwei Sprachmodalitäten: auditiv-oral und visuell-räumlich) bezeichnet werden. Gebärdensprachen werden von Kindern, die in Gebärdensprache kommunizierende Eltern haben, ganz natürlich, wie eine gesprochene Sprache erworben. Es werden beim Gebärdenspracherwerb vergleichbare Erwerbsschritte durchlaufen, wie dies bei hörenden Kindern, die eine Lautsprache erwerben, der Fall ist. (Vgl. Hänel-Faulhaber 2014a, 210)

Am 06.07.2005 wurde die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) durch das Bundesverfassungsgesetz als eigenständige Sprache anerkannt und im Artikel 8 Abs. 3 der österreichischen Bundesverfassung verankert. Dies impliziert jedoch nicht, dass die ÖGS auch bereits im österreichischen Bildungssystem vorzufinden ist. Ein Grund für das wenige Vorhandensein der ÖGS in den Bildungseinrichtungen, ist der Mangel von gebärdensprachkompetenten Pädagogen/Pädagoginnen. Dieser Mangel ergibt sich aus der bereits erwähnten Hürde für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ein Lehramtsstudium als ordentlicher Student/ordentliche Studentin zu absolvieren. Ergänzend gibt es in den österreichischen Lehrplänen ÖGS nicht als eigenständiges Unterrichtsfach, was wiederum die fehlende Anerkennung der Gebärdensprache widerspiegelt. Seit 2003 ist in Graz ein Studium der ÖGS in Kombination mit einer zweiten Fremdsprache möglich (vgl. Breiter 2005, 30). Dies ist ein kleiner Schritt in Richtung Anerkennung der ÖGS. Die Erforschung der ÖGS hat laut Krausneker (o.J., 4) in den 1990er Jahren begonnen, jedoch sind noch zahlreiche Aspekte unerforscht. So gibt es bis heute in Österreich an keiner Universität einen Lehrstuhl oder ein Studienfach zur Gebärdensprachforschung beziehungsweise zu „Deaf Studies“ (vgl. ebd., 4).

Im nächsten Kapitel folgt eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Integration und Inklusion, welche als Paradigmen des Faches der Heil- und Sonderpädagogik beziehungsweise sogar namensgebend in der Integrationspädagogik oder Inklusiven Pädagogik gelten.

## 2.4 Integration und Inklusion

Integration und Inklusion sind zwei Leitbegriffe der Sonder- und Heilpädagogik, jedoch ist sehr häufig unklar beziehungsweise noch offen was diese beiden Begriffe genau beinhalten und somit auch Thema in der wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Wocken 2011, 59). Da eine Begriffsklärung aber hilfreich ist um Verständnisproblemen und Missverständnissen entgegenzuwirken, soll im Folgenden eine kurze Erläuterung der beiden Termini erfolgen.

Der Begriff **Integration** stammt vom lateinischen ‚*integratio*‘, was so viel wie ‚Wiedereinbeziehung, Eingliederung in ein Ganzes‘ bedeutet (vgl. Böhm 2005, 313). Nach Kobi (1990, 54) kann das lateinische Verb ‚*integrare*‘ auch mit ‚ergänzen‘ und das Adjektiv ‚*integer*‘ mit ‚unberührt, ganz‘ übersetzt werden. Neben der (Sonder-) Pädagogik wird der Begriff auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen, wie der Mathematik oder Ökonomie verwendet, wobei im bildungswissenschaftlichen Zugang die soziologische Bedeutung des Wortes relevant ist. Hier steht die Frage, wie eine plurale gesellschaftliche Ordnung entsteht und wie der innere Zusammenhalt geregelt ist, im Mittelpunkt. Es geht also um die gesellschaftliche Teilhabe von Gruppen, die einer Heterogenitätsdimension zugewiesen werden, weswegen der Begriff beispielsweise auch für die Interkulturelle oder Migrationspädagogik von Bedeutung ist. (Vgl. Heimlich 2016, 118) Hillmann (1994, 377) betrachtet Integration als „soziologische Bezeichnung für Prozesse der verhaltens- u. bewußtseinsmäßigen Eingliederung in bzw. Angleichung an Wertstrukturen u. Verhaltensmuster“, wobei sich diese auf einzelne Personen, die sich einer Gruppe et cetera integrieren beziehen oder zwischen verschiedenen Gruppen oder Gesellschaften stattfinden. Im sonderpädagogischen Diskurs richtet sich der Fokus auf die gemeinsame Erziehung und Bildung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung, so dass Menschen mit Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben eingegliedert werden und eine Separation in Sondereinrichtungen vermieden wird (vgl. Böhm 2005, 313). Im Zentrum integrativer Prozesse steht also die Kooperation und das Voneinander-Lernen aller Menschen (vgl. Heimlich 2016, 118). Es gilt der Leitgedanke „alle sind gleich – alle sind verschie-



den“, nach welchem die Grundfragen der Sonder- und Heilpädagogik diskutiert werden (vgl. Böhm 2005, 313). Heimlich (2016, 118) weist noch darauf hin, dass Integration in der genannten Bedeutung die Separation voraussetzt, da die Wiedereinbeziehung in ein Ganzes eine vorausgegangene Ausgrenzung impliziert. Dies stellt einen Gegensatz zum Begriff der Inklusion dar, welche generell sämtliche Art von Separation ablehnt. So kann aber auch von der indirekten Integration gesprochen werden, welche zwar als Ziel die Integration und gesellschaftlichen Teilhabe hat, dieses aber mittels des Weges der Separation erreichen möchte. Die direkte Integration wählt als Ziel und als Weg die Integration, in welcher unterschiedliche Menschen von Anfang an gemeinsam lernen und leben. (Vgl. ebd., 119ff.) Böhm (2005, 313f.) merkt noch an, dass neben dem schulischen Bereich auch alle anderen Lebensbereiche wie Wohnen, Freizeit und Arbeit im Integrationskonzept beinhaltet sein sollen.

In den letzten Jahren ist vermehrt vom Begriff der **Inklusion** die Rede. Entstanden ist der Begriff ‚inclusion‘ (= Einbeziehung) im Kontext der Bildung von Menschen mit Beeinträchtigung Ende der 1980er Jahre in Nordamerika, welcher die Gemeinsamkeit von Schülern/Schülerinnen mit und ohne Beeinträchtigung bezeichnet und Veränderungen schulsicher Strukturen beabsichtigte. Er löste vergleichsweise schnell zu anderen Fachtermini (ca. von 1990-1995), die in den USA und Großbritannien gängigen Begriffe ‚mainstreaming‘ und ‚integration‘ ab. Zur weltweiten Verbreitung des Begriffes hat die UNESCO-Konferenz von Salamanca 1994 wesentlich beigetragen, was ab 2000 zur Verbreitung des Terminus im deutschsprachigen Raum im Zusammenhang von Bildung von Menschen mit Beeinträchtigung führte. Jedoch differierte die konzeptionelle Weiterentwicklung des Begriffs, da häufig alte, wenig geänderte Inhalte präsent gewesen sind. (Vgl. Biewer 2009, 125f.; Biewer, Schütz 2016, 123f.)

Des Weiteren gehen die Ursprünge der Inklusiven Pädagogik auf die Integrationsbewegung in den 1970/80er Jahren zurück (vgl. Hinz 2006, 251). Unter Inklusiver Pädagogik versteht Biewer (2009, 193)

„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierung und Klassifizierung ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“

Da die Integrationsentwicklung mit der Zeit stagnierte und auf institutioneller Ebene meist die inhaltliche, mentale und soziale Trennung aufrechterhalten wurde, kam es zur

Weiterentwicklung des Begriffs Integration zu Inklusion. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Begriffen ist, dass das Konzept der Integration hauptsächlich die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung im Blickfeld hat. Inklusiv Pädagogik setzt dagegen ein fundamental anderes Verständnis von Normalität und Vielfalt voraus und bezieht alle Heterogenitätsformen (Alter, Geschlecht, kulturelle und soziale Herkunft, etc.) mit ein. (Vgl. Hinz 2006, 251ff.; Albers 2011, 9ff.; Heimlich 2013, 7) Hinz (2002, 359) formuliert 15 Abgrenzungsmerkmale um die unterschiedlichen Blickwinkel von Integration und Inklusion darzustellen. Die Praxis der Integration ist unter anderem die Eingliederung von Kindern mit Beeinträchtigung in die Regeschule und ein differenziertes System je nach Schädigung, welche eine zwei-Gruppen-Theorie, der Menschen mit und ohne Beeinträchtigung und SPF verfolgt. Die Praxis der Inklusion ist unter anderem ein umfassendes System für alle Menschen, die von einer Theorie der heterogenen Gruppe ausgeht, welche aus vielen Minderheiten und Mehrheiten besteht und zu einem veränderten Selbstverständnis der Schule führt. (Vgl. ebd., 359) Albers (2011, 15) führt noch an, dass die synonyme Verwendung der beiden Begriffe dem der Inklusion nicht gerecht wird, da Inklusion mit einem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Paradigmenwechsel verbunden ist. Wocken (2011, 59) sieht dies in seiner Auseinandersetzung mit dem Titel „Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“ nicht ganz so eng. Er zeigt die verscheidenden Sichtweisen und Parallelen der beiden Begriffe im deutschsprachigen Raum auf und kommt zum pragmatischen Schluss den Begriff Inklusion zu verwenden und betrachtet weitere Abgrenzungen unnötig, da die beiden Termini „zwar mit unterschiedlichen Gewändern, aber doch mit gleicher Identität auf der öffentlichen Bühne agieren“ (ebd., 86).

Für die vorliegende Masterarbeit wird sowohl von Integration als auch von Inklusion die Rede sein, wobei der Begriff der Inklusion als internationaler Standard und somit als aktueller gilt und daher bevorzugt wird.

Im folgenden Kapitel wird auf die Bildung von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen in Österreich eingegangen.

### **3 BILDUNG GEHÖRLOSER UND HÖRBEETRÄCHTIGTER MENSCHEN IN ÖSTERREICH**

Im Rahmen dieses Kapitels erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Bildungssituation gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen in Österreich. Es folgt eine Darstellung des österreichischen Bildungssystems, um einen Überblick zu gewinnen und die Bedeutung der Schulform und jener der höheren Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung im Allgemeinen wird aufgezeigt. Dann wird konkret auf die Gruppe der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen in Österreich eingegangen. Ihre schulische Situation wird dargestellt und Wege der inklusiven Beschulung erläutert, da die schulische Bildung als Basis für spätere Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten anzusehen ist. Danach folgt die Darstellung der Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studierender und kurz die berufliche Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen in Österreich, um Errungenschaften und Hindernisse im Studien- und Arbeitsalltag zu verdeutlichen. Abschließend wird die Notwendigkeit gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrkräfte demonstriert, da diese eine zentrale Rolle in der Bildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder spielen.

#### **3.1 Das Bildungssystem in Österreich**

Die erste Bildungsinstitution, welche jedoch nicht zum Schulsystem zählt, stellt in Österreich der Kindergarten dar. Dieser kann ab dem vollendenden dritten Lebensjahr freiwillig besucht werden (davor ist die Betreuung in einer Krabbelstube möglich) und ist seit 2010 für alle fünfjährigen Kinder verpflichtend. Kinder mit Behinderung sind von dieser Verpflichtung ausgenommen, was von Behindertenverbänden kritisch betrachtet wird, da diese Regelung der UN-BRK widerspricht (vgl. Albers 2011, 32f.). Des Weiteren können Kinder mit Behinderung im Wesentlichen in drei institutionellen Formen, dem Sonderkindergarten, dem integrativen Kindergarten und der Einzelintegration im Regelkindergarten/Inklusive Einrichtungen betreut werden (vgl. Biewer 2009, 205).

Mit dem sechsten Lebensjahr beginnt in Österreich die allgemeine Schulpflicht, welche neun Jahre dauert. Das österreichische Schulsystem kann grob in Primarstufe, Sekundarstufe I und II und in den tertiären Bereich gegliedert werden. (Vgl. IBW 2011, 2) Ähnlich wie im deutschen Bildungssystem ist die typisch trennende Gliederung in niederes und

höheres Schulwesen, welche bereits nach dem vierten Schuljahr stattfindet. Diese frühzeitige Separierung ist immer wieder Thema bildungspolitischer Diskussionen. (Vgl. Fasching, Felkendorff 2007, 76)

Für einen besseren Überblick über das komplexe österreichische Bildungssystem dient die folgende Abbildung.

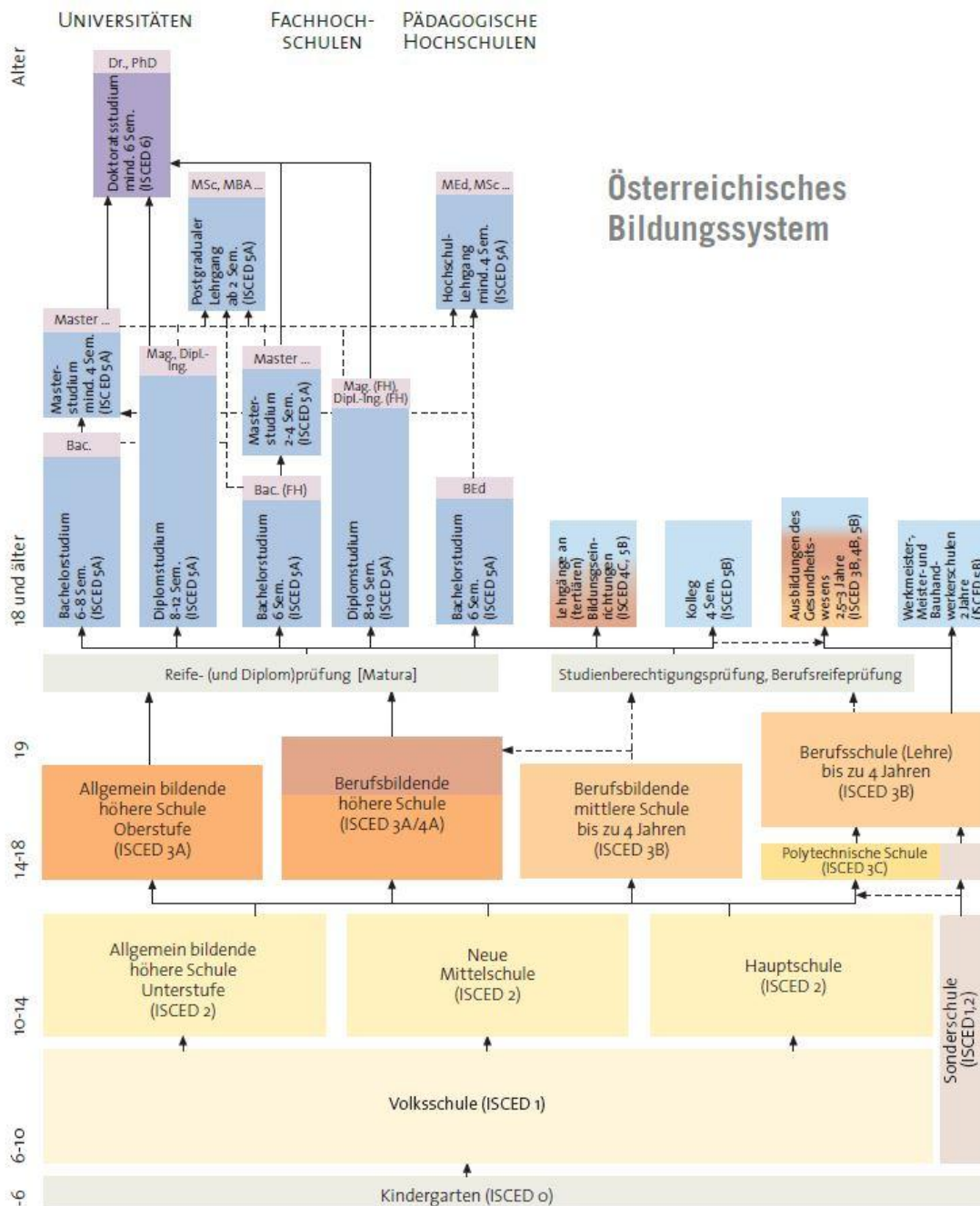


Abbildung 1: Grafische Darstellung des österreichischen Bildungssystems

Die **Primarstufe** umfasst im österreichischen Bildungssystem die Volksschule, welche von Kindern ab dem sechsten Lebensjahr besucht wird und vier Jahre dauert. Kinder, die bereits schulpflichtig, aber nicht schulfähig sind, besuchen ein Jahr die Vorschule und benötigen daher für die Grundstufe I drei Jahre. Neben dem Besuch einer Sonderschule, gibt es für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) auch die Möglichkeit in einer integrativ geführten Volksschulklasse unterrichtet zu werden. (Vgl. IBW 2011, 2) Die Integrationsklassen werden von zwei Lehrkräften, einer/einem Volksschul- und einer/einem Sonderschullehrer/-lehrerin unterrichtet. Je nach Beeinträchtigung kann der Lehrplan auf die individuelle Leistungsfähigkeit angepasst werden. (Vgl. Euroguidance Österreich 2014a, 2) Die Sonderschule dauert in der Regel neun Jahre, kann aber mit Bewilligung der Schulbehörde bis zu zwölf Jahren besucht werden. Das österreichische Sonderschulwesen kann in elf Sparten unterteilt werden, welche sich auf die jeweiligen Arten der Beeinträchtigung spezialisiert haben. Es gibt die allgemeinen Sonderschulen (für lernbehinderte Schüler/Schülerinnen), Sonderschulen für körperbehinderte, sprachgestörte, schwerhörige, gehörlose, sehbehinderte oder blinde Kinder, Sondererziehungsschulen (für erziehungsschwierige Kinder), Sonderschulen für schwerstbehinderte Kinder, sowie Sonderschulen für mehrfachbehinderte Kinder und Heilstättenschulen (in Krankenanstalten). Sonderschullehrer/Sonderschullehrerinnen vermitteln eine grundlegende Allgemeinbildung. Das letzte Schuljahr dient der Berufsvorbereitung. (Vgl. Euroguidance Österreich 2014b, 1).

Die erste Differenzierung beginnt mit der **Sekundarstufe I**, welche die vierjährige Hauptschule und die allgemeinbildende höhere Schule, die AHS Unterstufe, umfasst. Seit dem Schuljahr 2008/2009 gibt es die Neue Mittelschule, welche als gemeinsame Schule gelten soll und bis 2016 alle Hauptschulen ersetzen wird. Für Schüler/Schülerinnen mit SPF gibt es weiterhin die Möglichkeit eine Sonderschule zu besuchen oder in einer Integrationsklasse unterrichtet zu werden. (Vgl. IBW 2011, 2) Meist richten sich die Integrationsbemühungen auf eine Integration in die Hauptschule oder Neuen Mittelschule. Die Zahl der Kinder mit SPF, die in einer AHS unterrichtet werden ist noch ziemlich gering. (Vgl. Fasching, Felkendorff 2007, 77)

Danach folgt die **Sekundarstufe II**, die sich aus einer berufsbildenden Ausbildung oder der allgemeinbildenden höheren Schule, der AHS Oberstufe zusammensetzt. Erstere wird wiederum in drei Typen unterteilt. Die berufsvorbereitenden Bildungsgänge sind ein duales System aus Lehre und Berufsschule. Als Vorbereitungsjahr und wegen der neunjähi-

gen Schulpflicht wird vor Beginn dieser Ausbildung meist die polytechnische Schule absolviert. Jugendliche mit SPF können eine integrative Berufsausbildung absolvieren, welche stärker an den individuellen Fähigkeiten orientiert ist und eine gute Berufsorientierung bietet. Dann gibt es noch die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), welche meist zwischen drei und vier Jahren dauern und die berufsbildenden höheren Schulen (BHS), welche fünf Jahre dauern und zusätzlich zu der beruflichen Bildung mit der Reife- und Diplomprüfung abschließen. Damit ist eine Doppelqualifikation, nämlich jene des erlernten Berufes und des allgemeinen Hochschulzugangs gegeben. Zusätzlich zählen die Schulen für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege zu den berufsbildenden Ausbildungen. Die AHS Oberstufe ist vierjährig und bereitet auf eine Ausbildung an den Universitäten vor und schließt somit mit der Reifeprüfung und Matura ab. Absolventen/Absolventinnen der Lehrlingsausbildung oder einer BMS haben die Möglichkeit eine Berufsreifeprüfung abzulegen oder einen Aufbaulehrgang zu machen und erhalten dadurch die Hochschulreife. Des Weiteren kann eine Studienberechtigungsprüfung absolviert werden, welche für ein bestimmtes Studium qualifiziert. (Vgl. IBW 2011, 2f.) (Sonder-)Einrichtungen für Jugendliche mit Beeinträchtigungen gibt es neben der Lehre hauptsächlich auf BMS-Niveau, wie etwa im Wiener Bundes-Blindenerziehungsinstitut, der Schule für Körperbehinderte in der Ungargasse oder im Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) (vgl. Fasching, Felkendorff 2007, 79). Durch die fehlenden formellen Voraussetzungen ist es für Jugendliche mit Beeinträchtigung noch sehr schwer eine BHS oder AHS-Oberstufe zu besuchen. In den letzten Jahren wurden gesetzliche Regelungen geschaffen, die eine Abweichung vom Lehrplan oder zusätzlichen Förderunterricht ermöglichen. (Vgl. Euroguidance Österreich 2014c, 1) Im Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020 wird als Maßnahme für die Steigerung inklusiver Strukturen in der Sekundarstufe II das vermehrte Durchführen von Schulversuchen angeführt (BMASK 2012, S. 54). Beispielsweise findet zwischen Oberstufenrealgymnasium Anton-Krieger-Gasse und dem BIG eine Kooperation statt, wodurch der Besuch einer integrativen AHS-Oberstufe für gehörlose und hörbeeinträchtigte Jugendliche ermöglicht wird.

Die letzte Stufe, die **Tertiärstufe** umfasst die Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, in denen ein Diplom- oder Bachelorstudium begonnen werden kann. Anschließend an das meist dreijährige Bachelorstudium kann ein Masterstudium absolviert werden und daran anschließend ein Doktoratsstudium. Zu der postsekundären Stufe zählen unter anderem Akademien und Kollegs oder etwa die Bauhandwerker- oder

Werkmeisterschulen, welche von Absolventen/Absolventinnen einer BMS oder der einer Lehrabschlussprüfung besucht werden können. (Vgl. IBW 2011, 2)

Welche Bedeutung die Wahl der Schule, insbesondere der Regel- oder Sonderschule und höhere Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung hat, soll im folgenden Kapitel dargelegt werden.

### **3.2 Die Bedeutung der Schulform und höherer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung**

Die Auswirkungen auf Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten im gesellschaftlichen Leben aufgrund der schulischen Selektion und Segregation werden in diversen Studien aufgezeigt (vgl. Powell 2006; Eckhart et al. 2011; Pfahl 2011; 2012 etc.). Menschen mit Beeinträchtigung können neben der allgemeinen Selektion nach der vierjährigen Volksschule in Hauptschule/Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe auch noch die Sonderschule besuchen beziehungsweise in dieser bleiben. Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne SPF in der Primar- und Sekundarstufe I ist seit 1996 gesetzlich verankert. Ob Kinder mit SPF eine Integrationsklasse besuchen, obliegt der Entscheidung der Eltern. Fasching und Felkendorff (2007, 74) betonen jedoch, dass keine wirkliche Wahlmöglichkeit vorhanden ist, da ein entsprechend differenziertes Angebot fehlt. Wie bereits erwähnt, hat die Schulform und der Besuch einer Sonderschule großen Einfluss auf die Lebensumstände von Menschen mit Beeinträchtigung. Dies soll im Folgenden dargestellt werden.

Pfahl (2011, 221) betrachtet den „Erwerb von Schulabschlüssen als legitime Eintrittskarte für die berufliche Ausbildung“ und somit spielen diese eine zentrale Rolle für die spätere berufliche Positionierung. In diesem Zusammenhang ist daher die Zuweisung zu einem Schultyp für Kinder und Jugendliche von großer biografischer Bedeutsamkeit, da dadurch die beruflichen Chancen in hohem Maße mitbestimmt werden (vgl. Pfahl 2011, 221). In ihrer Studie zeigt sie auf wie das Label „Behinderung“ und der Besuch einer Sonderschule zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt. Sie untersucht die Subjektivierungsprozesse von Sonderschüler/Sonderschülerinnen, in dem sie einerseits eine diskursanalytische Untersuchung des Expertenwissens und Expertenpraktiken, als auch eine biografieanalytische Untersuchung der Bildungsbiografien von Sonderschüler/Sonderschülerinnen durchführt. Es wird deutlich, dass durch die sonderpädagogische

Praxis Räume geschaffen werden, in denen ein Schülersubjekt konstruiert wird, welches sich selbst als hilfsbedürftig erlebt und wahrnimmt. Ein Problem der schulischen Segregation besteht demnach vor allem in den dadurch entstehenden Stigmatisierungsprozessen, in denen die Jugendlichen diese hilfsbedürftige Subjektkonstruktion annehmen und somit ihre Erwartungen an sich selbst stark vermindern. Am Arbeitsmarkt werden die Jugendlichen jedoch mit Herausforderungen konfrontiert, die unter anderem ein selbständiges und auf Leistung bezogenes Handeln erfordern. Dies ist vor allem für stigmatisierte Jugendliche schwer zu meistern, was wiederum deren beruflichen Teilhabemöglichkeiten stark einschränkt. (Vgl. Pfahl 2011, 223ff.)

Eine weitere Untersuchung von Pfahl (2012) beschäftigt sich ebenfalls mit den Folgen schulischer Segregation und Inklusion. Die Auswirkungen der sonderschulischen Subjektivierung auf die berufliche Handlungsfähigkeit der Betroffenen werden untersucht, indem anhand der Selbstbeschreibungen zweier junger Erwachsener die Übergänge von Schule in die Berufsausbildung rekonstruiert werden. Die sonderpädagogischen Diskurse werden mit den Fallstudien verknüpft, was als diskursanalytisch-fallrekonstruktives Vorgehen bezeichnet wird. (Vgl. ebd., 416) Nach Pfahl (ebd., 429) wirkt sich die sonderschulische Subjektivierung wiederum negativ auf die berufliche Handlungsfähigkeit (Agency) von Menschen mit Behinderung aus, da in der Sonderschule Selbsttechniken gefördert werden, welche dazu führen sich in Konkurrenzverhältnissen herauszunehmen und nicht aktiv berufliche Ziele durchzusetzen.

In der Studie von Eckhart et al. (2011), welche die Bedeutung der schulischen Integration für die soziale und berufliche Situation von Jugendlichen untersucht, wird deutlich, dass durch die Separation von Kindern mit Beeinträchtigung in Sonderschulen deren Chancen zur beruflichen und sozialen Integration im Erwachsenenalter verschlechtert werden. In der Langzeitstudie begleiten die drei Forscher 64 junge Erwachsene aus Sonderklassen für Lernbehinderte und 388 junge Erwachsene aus Regelklassen drei Jahre lang nach der verpflichtenden Schulzeit mit Fokus auf deren weiteren Ausbildungszugang. Im ersten Jahr nach der Schulpflicht erreichen 60% der Regelschulabsolventen/Regelschulabsolventinnen einen mittleren oder hohen Ausbildungszugang. Im dritten Jahr sind es bereits 75%. Junge Erwachsene aus Sonderschulen haben im Vergleich zu den Abgängern/Abgängerinnen aus Regelschulen einen deutlich niedrigeren Ausbildungsanschluss. Nur ein Fünftel erreicht nach drei Jahren einen Zugang zu mittlerer oder



hoher Ausbildung. Mehr als die Hälfte der Sonderschulabgänger/Sonderschulabgängerinnen haben drei Jahre nach obligatorischer Schulzeit einen niedrigen Ausbildungszugang. (Vgl. ebd., 24f.)

Powell (2006, 579) betrachtet neben den positiven Konsequenzen der Sonderbeschulung, nämlich den zusätzlichen Ressourcen wie mehr Personal, vor allem die negativen Folgen wie Stigmatisierung und institutionelle Diskriminierung, die teilweise das ganze Leben andauern, als kritisch. Des Weiteren sind positive Peer-Beziehungen und Freundschaften aus der näheren Umgebung, die auch als Vorbild wirken könnten, oft nicht möglich, da die Sonderschüler/Sonderschülerinnen den Schulalltag mit Kollegen/Kolleginnen verbringen, die ebenfalls Lern-, Sprach-, Verhaltensbeeinträchtigungen haben (vgl. ebd., 589). Auch Wocken (2005) verweist darauf, dass eine Sonderschulbildung oft eine Sackgassenlaufbahn impliziert, da sich in diesen Institutionen dem niedrigen Lernniveau der Schüler/Schülerinnen angepasst wird und somit der Lernerfolg dementsprechend gering bleibt. Der Autor zweifelt an der entwicklungsoptimierenden Wirkung der Sonderbeschulung. (Vgl. ebd., S. 58ff.) Welche Belastungen und Entlastungen Sonderschüler/Sonderschülerinnen im Verlauf ihrer Schulzeit durch die Überweisung und den Besuch der Sonderschule wahrgenommen haben, untersucht Schumann (2007, 16f.) in ihrer Dissertation, wofür sie einerseits eine quantitative schriftliche Befragung und andererseits qualitative Interviews mit den Schülern/Schülerinnen und Eltern durchführte. In ihrer Studie zeigt sich unter anderem, dass es durch den Besuch einer Sonderschule zu einer „institutionellen Identitätsbeschädigung“ (ebd., 186) kommen kann und sich viele Schüler/Schülerinnen den negativen Fremdbildern anpassen. Durch die negativen Zuschreibungen des Stigma „Sonderschüler/Sonderschülerin“ leidet das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen, was oft mit einem Schamgefühl einhergeht. (Vgl. ebd., 186ff.)

Fasching (2012, 52) bezieht sich in ihrer Studie über die Bedeutung der elterlichen oder schulischen Unterstützung für den Übergang von der Schule ins Berufsleben von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ebenfalls auf die zwei Schulformen Sonderschule und Regelschule mit Integrationsklasse. Dafür wurden einerseits 57 Eltern von Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung befragt. Die Elternbefragung zeigt unter anderem, dass eine größere Anzahl der Eltern (67%), denen ihr Kind eine Integrationsklasse besucht, diese ermutigen eine Berufsausbildung und Anstellung im regulären Arbeitsmarkt zu erhalten. Im Vergleich tun dies nur 48% der Eltern, denen ihr Kind eine Sonder-

schule besucht. Neben der elterlichen Unterstützung wurde auch auf die Empfehlung der Schule und Lehrer/Lehrerinnen Bezug genommen. Hier wird deutlich, dass diese einen großen Einfluss auf die Entscheidung der Berufsausbildung der Jugendlichen haben. Vor allem der Mangel an angemessenen Unterstützungsangebot und negative Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Fähigkeiten der Jugendlichen scheinen die größten Hindernisse für die Empfehlung inklusiver post-schulischer oder beruflicher Ausbildung zu sein. So wird den meisten Schüler/Schülerinnen von Sonderschulen empfohlen eine Behindertenwerkstatt oder Beschäftigungstherapie zu besuchen, im Gegensatz zu den Schülern/Schülerinnen aus Integrationsklassen. Schüler/Schülerinnen, die integrativ beschult worden sind zeigen auch eine höhere Tendenz den inklusiven Bildungsweg beizubehalten. 77% dieser Schüler/Schülerinnen und nur 23% der Sonderschüler/Sonderschülerinnen finden innerhalb eines Jahres nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz am regulären Arbeitsmarkt. (Vgl. ebd., 55ff.)

Die separative Beschulung der Sonderschüler/Sonderschülerinnen führt zu Diskriminierung dieser im Bereich der Berufsausbildung und in weiterer Folge an ihrer Möglichkeit der Teilhabe und Partizipation im alltäglichen Leben. Aber auch eine Einzelintegration ist nicht immer der sinnvollste Weg, da diese unter anderem eine negative Auswirkung auf das Selbstkonzept der Kinder hat und sehr häufig die Schüler/Schülerinnen eine geringe soziale Akzeptanz in der Klasse erleben (vgl. Silvestre, Ramspott und Pareto 2007, 41; van Gent et. al 2012, 343). So wird im Bereich der schulischen Integration gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder besonders die Interaktion zwischen Gleichbetroffenen als wesentlicher Faktor für das Wohlfühlen innerhalb des Klassenverbandes betrachtet (vgl. Kling 2012, 129). Wie die Situation des Schulbesuchs und der schulischen Inklusion in Bezug auf gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder in Österreich aussieht, soll im Kapitel 3.3 Thema sein.

Neben der Bedeutung der Schulform für Menschen mit Beeinträchtigung spielt auch der Zugang zu höherer (AHS, BHS) und tertiärer Bildung eine zentrale Rolle um gleichberechtigte Bildungschancen zu schaffen. Während eine Bildung auf Sekundarstufenniveau für die meisten zur Regel geworden ist, stellt diese für Menschen mit Beeinträchtigung immer noch kein Selbstverständnis dar (vgl. OECD 2011, 18). So merken auch Fasching und Felkendorff (2007, 74ff.) an, dass es kein einklagbares Recht für die Teilhabe am Unterricht in der SEK II gibt, die Umsetzung inklusiver Strukturen nur sehr langsam voran

geht und dadurch der Zugang zur Reifeprüfung für Menschen mit Beeinträchtigung sehr erschwert wird. Dadurch ergeben sich wiederum Probleme für die Jugendlichen mit Beeinträchtigung, da sie ohne Schulabschluss unterhalb des Niveaus der SEK II starke Benachteiligung am Arbeitsmarkt erfahren (vgl. ebd., 82).

Gerade der Zugang zu höherer Bildung könnte jedoch helfen die Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen, vielfältige berufliche Perspektiven eröffnen und den Übergang in die Berufswelt zu erleichtern (vgl. OECD 2011, 15). An dieser Stelle ist Berg (1998, 127) anzuführen, welcher das Hochschulstudium als ein Mittel zur sozialen Integration von Menschen mit Beeinträchtigung sieht,

„da es einen pragmatischen Weg darstellt, das Leben der behinderten und chronisch kranken Studierenden zu normalisieren, das heißt, es wird der Umgang mit Nichtbehinderten und die eigene Behinderung als normal empfunden, die Behinderung durch Bildung kompensiert. Eigenständigkeit und Eigeninitiative gefördert, das Selbstbewußtsein gestärkt und nicht zuletzt die Basis für eine gute Ausbildung und die spätere Berufstätigkeit gebildet.“

In seiner Untersuchung, in welcher er die Studiensituation von 197 behinderten und chronisch kranken Studierenden mithilfe von Fragebögen, Einzelinterviews und Gruppenbefragungen erhebt, kommt er unter anderem zum Ergebnis, dass der Weg zu einem Studium für Menschen mit Beeinträchtigung mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist und vielen der Glaube an die eigenen Fähigkeiten fehlt, was wiederum oft mit der vorhergehenden Bildungsgeschichte zu tun hat. Vor allem technische und personelle Hilfen, aber auch bauliche Maßnahmen stellen Voraussetzungen dar, die einen offenen Hochschulzugang gewährleisten und noch spärlich vorhanden sind. (Vgl. ebd., 57ff.)

Auch die OECD (2011,18) betrachtet tertiäre Bildung als wesentlichen Schlüsselweg zur Inklusion und zu besseren Berufschancen für Menschen mit Beeinträchtigung:

„Access to tertiary education is an integral part of the right to education and a major condition for social and professional inclusion. It helps to reduce the burden of prejudice with respect to disability and increases the chances of employment.“

Trotz der positiven Entwicklungen in den letzten Jahren, haben viele Menschen mit Beeinträchtigung noch immer mit Barrieren zu kämpfen und müssen einen härteren Übergang zu höherer Bildung meistern als andere junge Erwachsene, wenn sie ein Studium absolvieren möchten. Vor allem die Qualität des Übergangsprozesses ist stark vom inklusiven Leitbild der Institutionen der SEK II und der tertiären Bildungseinrichtung, welches Vielfalt fördert und pädagogischen, soziale, physische und psychologische Zugangsmöglichkeiten als Kernelement betrachtet, anhängig. Ergänzend treffen Menschen mit Beein-

trächtigung nach dem Studium oft auf weitere Hindernisse, wenn sie einer adäquaten Beschäftigung nachgehen wollen. (Vgl. ebd., 10)

Eine in diesem Kontext relevante und aktuelle Untersuchung von Biewer et al. (2015) erhebt die Lebensgeschichten von 108 Menschen mit Beeinträchtigung aus vier Ländern (Österreich, Irland, Spanien, Tschechien) im Alter zwischen 20 und 30 Jahren in Hinblick auf deren institutionellen Bildungsweg und den Zugang zu höherer Bildung. Einerseits zeigt sich, dass die Wahl der Schulform, also Sonderbeschulung oder integrative Formen der Beschulung, meist beibehalten werden und somit eine Weichenstellung für spätere Bildungsmöglichkeiten bereits sehr früh erfolgt. Deutlich wird auch, dass vor allem soziale, familiäre und ökonomische Ressourcen entscheidende Faktoren für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, im Gegensatz zu den inklusiven Strukturen im Bildungssystem, sind. In allen Fällen ist hauptsächlich die familiäre Unterstützung wesentlich um die Übergänge, welche wichtige Schlüsselphasen für die Bildungsbiografie darstellen, im Bildungssystem zu meistern. Die Autoren weisen darauf hin, dass Hochschulbildung zu wenig durch staatlich finanzierte Mittel unterstützt wird und dass die bereits eingeführten unterstützenden Maßnahmen, die Menschen mit Beeinträchtigung den Weg zu höherer Bildung erleichtern sollen, nicht effektiv genug sind. (Vgl. ebd., 278ff.)

In Österreich ergab 2011 eine Erhebung, dass zwölf Prozent aller Studierenden aufgrund einer Behinderung, einer chronischen, psychischen oder sonstigen Krankheit oder einer Teilleistungsstörung (z.B. Legasthenie) eine Beeinträchtigung im Studium erfahren. Es kann daher von 36.500 Studierenden ausgegangen werden, die eine Beeinträchtigung haben, welche das Studieren erschwert. Es wird in dieser Studie vor allem deutlich, dass sehr viele Studierende mit Beeinträchtigung mit sehr oder eher starken finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, im Vergleich zu jenen die keine Beeinträchtigung haben. (Vgl. Zaussinger et al. 2011, 11ff.) Der Zugang zu höherer und universitärer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung ist in Österreich zwar gegeben, es zeigt sich jedoch auch, dass diese immer noch mit zahlreichen Hürden zu kämpfen haben. Viele Beeinträchtigungen sind häufig nicht sofort ersichtlich, weswegen die damit besonderen Bedürfnisse von Seiten der Lehrenden beziehungsweise der Hochschule nicht unmittelbar wahrgenommen werden (vgl. Knauf 2016, 300). Wie die Situation von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Studenten/Studentinnen an den Hochschulen und Universitäten in Österreich aussieht, soll in Kapitel 3.4 genauer beleuchtet werden.

Bevor im nächsten Kapitel die Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Schüler/Schülerinnen im österreichischen Bildungssystem beschrieben wird, soll noch kurz auf Übergänge im Bildungssystem eingegangen werden, da diese oft als entscheidende Phasen für den weiteren Bildungsweg betrachtet werden.

Übergänge können einerseits als Etappen im Bildungssystem verstanden werden, aber auch als entscheidende Veränderungen in anderen Lebensbereichen und müssen somit nicht rein im Kontext des Bildungssystems betrachtet werden. Es kann in drei Arten von Übergängen unterschieden werden. Es gibt zeitlich festgelegte und erwartbare Übergänge (z.B. Schulabschluss), individuelle und ungeplante Ereignisse (z.B. Verlust des Partners) und entwicklungspsychologische Veränderungen. All diese Übergänge sind in ihrem Auftreten und in der Art der Bewältigung gesellschaftlich normiert und mit Erwartungen verbunden. (Vgl. Tillmann 2013, 17f.)

In vielen Bereichen der Gesellschaft werden die Lebensläufe zunehmend standardisiert. So ist zum Beispiel das Alter oder die Reihenfolge von Heiraten und Kinder bekommen weit aus flexibler geworden. Im Bildungssystem ist jedoch eine gegenteilige Entwicklung vorzufinden, in welcher unter anderem eine Leistungsauslese geschieht und der Übergang zu einer großen Stresssituation mit Prüfungscharakter werden kann. Diese selektive Funktion der Übergänge ist vor allem für jene Schüler/Schülerinnen problematisch, die den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden. (Vgl. ebd., 22) Die selektiven Übergänge haben einen großen Einfluss auf die (Bildungs-)Biografie der Schüler/Schülerinnen und können daher die biografische Weichenstellung wesentlich mitbestimmen (vgl. Maaz et al. 2006, 299; Wolter 2013, 45). Tillmann (2013, 23) erwähnt in diesem Kontext die Unterscheidung zwischen Lebenslauf und Biografie, da „Lebenslauf“ vor allem die objektiven Verlaufsstrukturen kennzeichnet, während mit ‚Biografie‘ die subjektiv bedeutsame Lebensgeschichte gemeint ist“. Übergänge sind außerordentlich auffällige Ereignisse in der jeweiligen Lebensgeschichte und können meist gut erinnert werden. Je nachdem wie die Übergänge bewältigt und Erfolg oder Misserfolg erfahren worden sind, wird auch der Entwurf unseres Selbstkonzepts beeinflusst. (Vgl. ebd., 23) Übergangsverläufe können also immer aus der institutionellen Perspektive des Bildungssystems auf der einen Seite und aus der individuellen Sichtweise der Bildungs- und Lebensgeschichte auf der anderen Seite betrachtet werden. (Vgl. Wolter 2013, 45) Sie stellen gewissermaßen allgemeine Anforderungen an alle dar, werden aber dennoch individuell bewältigt und erlebt und sind mit den unterschiedlichen Lebenssituationen ver-

knüpft. Durch die kollektiv organisierten Übergänge im Bildungssystem kommt es zu Erfahrungen, die dann ein Stück der individuellen Biografie werden und somit identitätsbedeutsam sind. (Vgl. Tillmann 2013, 25ff.)

Als einer der zentralsten Übergänge kann jener von der Primarstufe in die Sekundarstufe I angesehen werden, welcher leider bis heute noch stark von der sozialen Zugehörigkeit bestimmt und als Faktor für die Entstehung von Bildungsungleichheiten betrachtet wird (vgl. Maaz et al. 2006, 322). Am allgemeinen Arbeitsmarkt spielen vor allem Bildungsabschlüsse eine große Rolle, was dazu führt, dass Menschen, die einen niedrigen oder keinen Bildungsabschluss haben eine Risikogruppe darstellen (vgl. Wolter 2013, 58). In Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigung stellt dies ein großes Problem dar, da die Anzahl von Abschlüssen im postsekundären und tertiären Bereich in der Allgemeinbevölkerung stark zugenommen hat (die Abschlussquote liegt in Österreich bei 53,4%, vgl. IBW 2011, 4), jedoch können 34,8% der Menschen mit Beeinträchtigung lediglich einen Pflichtschulabschluss vorweisen (vgl. Leitner 2008, 1137). Die Möglichkeit eine Schulform zu wählen sowie der freie Zugang zu einer Regelschule mit Integrationsklasse und zur weiterführenden Bildung, welcher auch rechtlich abgesichert ist, stellt daher ein zentrales Thema dar um gleichberechtigte Teilhabe im gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu ermöglichen.

Als nächstes folgt die Darstellung der Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder in der Schule, indem näher auf die Integration dieser Kinder eingegangen und das innovative Modell der bilingual-bimodalen Förderung vorgestellt wird.

### **3.3 Die schulische Situation von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern in Österreich – Integrationsformen und Wege der inklusiven Bildung**

Das schulische Bildungsangebot für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder ist in Österreich in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Neben dem Unterschied der Beschulung in Sondereinrichtungen oder integrativen Klassen, ist auch die Aufgabenverteilung, die Qualifikation der Lehrkräfte oder die inhaltliche Verantwortlichkeit der Sonderpädagogischen Zentren stark variabel. Diese Ergebnisse zeigt die Studie von Krausnecker und Schalber (2007, 74f.), welche des Weiteren darlegen, dass

„dem Gehörlosenschulwesen in Österreich in Bezug auf pädagogische Konzepte, verwendete Termini, der LehrerInnenbildung und der Unterrichtssprache gemeinsame Grundlagen und zeitgemäße Ansätze, sowie sinnvolle, optimale Strukturen fehlen“.

Besonders auffällig ist das Nichtvorhandensein der ÖGS als Unterrichtssprache in allen Gehörlosenschulen bis auf einer, was großteils auch in den integrativ geführten Klassen so ist. Der Schwerpunkt in den meisten Schulen, sowohl in Sonderschulen als auch Integrationsklassen liegt auf der lautsprachlichen Erziehung. (Vgl. ebd.; 75) So sind gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder, die Gebärdensprache nutzen oder erlernen möchten, sehr stark benachteiligt, da kein annehmbares Bildungsangebot vorhanden ist (vgl. Dotter 2007, 7). Die Konsequenzen des Prinzips der Lautsprachförderung für diese Kinder sind unter anderem ungenügende Laut- und Schriftsprachkenntnisse, aber auch Mängel in der Allgemeinbildung (vgl. Grbic, Andree, Grünbichler 2004, 94). Zurückzuführen ist dieser Mangel an schulischen Angeboten für Gebärdensprachnutzer/Gebärdensprachnutzerinnen auf den im Jahr 1880 stattgefundenen Mailänder Kongress, bei welchem beschlossen wurde, gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder lautsprachlich zu unterrichten und Gebärdensprache zu verbieten. Dieser Beschluss wurde von fast ausschließlich hörenden Pädagogen/Pädagoginnen getroffen und hat bis heute weitreichende Folgen für das Bildungsniveau gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen, da etwa nur ein Drittel der im Unterricht besprochenen Inhalte verstanden wird. (Vgl. Breiter 2005, 28) Diese miserable Situation in den meisten Bundesländern führt nach Krausneker und Schalber (2007, 42) nicht selten dazu, dass Familien umziehen oder Kinder täglich weite Strecken pendeln, um ein angemessenes Bildungsangebot in Anspruch nehmen zu können. Auch die Fragebogen- und Interviewergebnisse der Studie von Breiter (2005, 92), in welcher 30 gehörlose Frauen befragt wurden, verdeutlichen, dass viel Unterrichtszeit für orale Übungen anstatt für Unterrichtsinhalte verwendet und der Lehrstoff nur schwer verstanden wird. Ergänzend beurteilen die Frauen, wovon die Hälfte eine Gehörlosenschule, 40% eine Schwerhörigenschule und 10% eine Regelschule besucht haben, ihre Pflichtschulzeit als überwiegend negativ. Am meisten kritisiert wurden die Gehörlosenschulen, in welchen sogar von Strafen wegen Verwendung der Gebärdensprache berichtet wurde. Die Regelschule wurde inhaltlich als anstrengend empfunden, jedoch auch interessant und förderlich. In der Form der Einzelintegration drohte jedoch meist die soziale Isolation. Des Weiteren schätzt die Mehrheit der Frauen ihre Deutschkenntnisse als ungenügend ein und berichtet von Probleme beim Lesen und Schreiben. Besonders hoch mit 80% ist hier wiederum der Anteil derjenigen, die eine Schule für Gehörlose besucht haben. (Vgl. ebd., 62ff.) Eine Untersuchung aus Oberösterreich mit dem Titel CHEERS (Chancen Hörge-

schädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung) von Holzinger et al. (2006, 19) beschäftigt sich unter anderem mit dem Einsatz von Gebärdensprache in den Schulen. Es zeigt sich, dass die Gebärdensprachkompetenz der Regelschullehrer/Regelschullehrerinnen nach eigenen Angaben großteils eher schlecht ist und nur wenige über mittelmäßige Gebärdensprachkompetenzen verfügen. Aber nicht nur diese, sondern auch die Lehrkräfte der „Hörgeschädigtenkleinklassen“, in welchen vier bis acht Kinder, die häufig Gebärdensprache als primäres Kommunikationssystem anwenden, unterrichtet werden, schätzen ihre Gebärdensprachkompetenz eher schlecht ein. (Vgl. ebd., 19f.; Holzinger et al. 2007, 451)

Aufgrund dieser Studien kann davon ausgegangen werden, dass in Bezug auf die schulische Bildung von gehörlosen und hörbeeinträchtigten noch viele Veränderungen stattfinden müssen. ÖGS ist zwar als Sprache in Österreich anerkannt, aber wie soeben dargestellt, stellt ÖGS großteils noch keine Bildungssprache in den Schulen dar. Sogar in den speziellen Kleinklassen beherrschen die Lehrkräfte oft nicht die ÖGS, was folglich eine enorme Kommunikationsbarriere darstellt und wiederum das Lernen in der Schule erschwert.

Zirka 60% der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder in Österreich besuchen eine Regelschule und werden entweder in eine Regelklasse einzelintegriert oder in einer Integrationsklasse beschult (vgl. Kramreiter 2011, 23). Immer mehr gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder werden nach Holzinger et al. (2006, 18) in Integrations- und Regelklassen unterrichtet und somit immer weniger in Sonderschulen für Gehörlose und Hörbeeinträchtigte. Da die Integrationspraxis gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder in Österreich äußerst verschieden ist (vgl. Krausneker, Schalber 2007, 244), soll nun ein kurzer Überblick über die unterschiedlichen Modelle der schulischen Integration folgen.

Krausneker und Schalber (2007, 245) stellen in ihrer Arbeit drei unterschiedliche Formen der integrativen Beschulung gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder dar.

Die Mehrheit der in die Regelschulen integrierten gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder, werden in Form einer *Einzelintegration* unterrichtet. In dieser Form wird ein einzelnes gehörloses oder hörbeeinträchtigtes Kind in eine Regelschulklasse integriert. Im Allgemeinen wird der Unterricht in diesen Klassen von einer Lehrperson, ohne weitere pädagogische Unterstützung abgehalten. In wenigen Stunden kommt ein Stützlehrer/eine Stützlehrerin in die Klasse. (Vgl. Kramreiter 2011, 23) Diese Form ist aufgrund der



Wohnortnähe und struktureller Gegebenheiten weit verbreitet, wird aber von Pädagogen/Pädagoginnen oft abgelehnt, da die Regelschullehrkräfte häufig über keine Kenntnisse von Hörbeeinträchtigung verfügen. Demzufolge findet der Unterricht in diesen Klassen ohne Einbezug der ÖGS statt. (Vgl. Krauseker, Schalber 2007, 251). In der CHEERS-Studie wird hinsichtlich der schulischen Leistungen deutlich, dass die Lehrkräfte dieser Klassen ein Drittel der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder als unterdurchschnittlich bis sehr schwach einschätzen. Besonders das Leseverständnis und der schriftsprachliche Ausdruck sind mangelhaft vorhanden. (Vgl. Holzinger et al., 43) In Bezug auf die Stützlehrkräfte, welche den einzelintegrierten Kindern und den Lehrkräften zur Seite stehen, ist noch zu erwähnen, dass diese zum Teil keine gehörlosenpädagogische Ausbildung vorweisen können und meist nur wenig Zeit (zwischen vier bis sechs Stunden pro Woche) unterstützend tätig sein können (vgl. Krauseker, Schalber 2007, 255ff.).

Als weitere Form kann die *Gruppenintegration in Integrationsklassen* genannt werden, in welcher Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen mit nicht-beeinträchtigten Kindern eine Klasse in einer Regelschule besuchen. Die sogenannten I-Klassen werden in der Regel von zwei Lehrkräften im Team unterrichtet. Es gibt jedoch auch die Möglichkeit, dass die I-Klasse nicht an einer Regelschule, sondern an einer Sonderschule, also an einer Gehörlosenschule, geführt wird. In diesem Fall spricht man von einer ‚umgekehrten‘ oder präventiven Integration. Da sich in diesen Klassen Kinder mit völlig unterschiedlichen Beeinträchtigungen befinden, findet auch hier meist keine Einbeziehung der ÖGS statt. (Vgl. ebd., 249f.; Kramreiter 2011, 24)

In den beiden vorgestellten Formen wird auf ÖGS als Unterrichtssprache verzichtet, was für viele gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder eine große Hürde darstellt. Im Allgemeinen ist Unterricht in ÖGS in allen Bundesländern Österreichs eine Ausnahme und teilweise inexistent. Die Qualität der Integrationspraxis gehörloser und hörbeeinträchtigter Schüler/Schülerinnen ist daher sehr bedenklich. (Vgl. Schalber, Krauseker 2008, 21ff.)

In der dritten Variante, der *bilingualen Integration*, wird an der Sprachbarriere angesetzt. In dieser Integrationsform wird davon ausgegangen, dass gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder dem Unterricht in Gebärdensprache folgen können und trotzdem die deutsche Laut- und Schriftsprache erlernen. (Vgl. Krauseker, Schalber 2007, 245) Dies ist vor allem deshalb wichtig, da eine gut ausgebildete Erstsprache, also in diesem Fall die Gebär-

densprache dazu beiträgt eine weitere Sprache, demnach die deutsche Laut- und Schriftsprache zu erlernen (vgl. Breiter 2005, 21) Des Weiteren darf nicht davon ausgegangen werden, dass CI-Träger/Trägerinnen nicht auf Gebärdensprache angewiesen sind, denn bei circa 50% der Kinder, die früh mit einem CI versorgt wurden, kommt es zu starken Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen (vgl. Szagun 2010, 24). Daher ist nach Hänel-Faulhaber (2014b, 220) eine gebärdensprachliche Förderung als visuelle Unterstützung nötig und kann als präventive Maßnahme Abhilfe schaffen um einen adäquaten Zugang zur Sprache zu bekommen.

Bilingualer Unterricht in Deutsch und ÖGS wurde im deutschsprachigen Raum 1990 zum ersten Mal in Klagenfurt von einer hörenden und einer gehörlosen Lehrerin durchgeführt. Nach nur einem Jahr konnten neben der gestiegenen Lernmotivation der Schüler/Schülerinnen auch eindeutige Verbesserungen in den gebärdensprachlichen Fähigkeiten, so stieg etwa der Grundwortschatz der Kinder um 50% an, festgestellt werden. Ergänzend konnte beobachtet werden, dass die Vorbild- und Identifikationsfunktion, welche die gehörlose Lehrerin einnahm, zu einer positiven Selbstbejahung der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schüler/Schülerinnen führte. Dies wirkte sich wiederum förderlich auf die gesamten Lernprozesse aus. (Vgl. Pinter 1992, 145ff.) Neben einem Schulversuch 1995 in Graz, wurde im Jahr 2000 in Wien eine bilinguale Klasse installiert, welche von Krausneker (2004) im Zuge ihrer Dissertation ausführlich dokumentiert wurde. Neben den soziolinguistischen Aspekten, wie der sprachlichen Identität, der ÖGS-Kompetenz der hörenden Kinder oder der Alltag einer bilingualen Klasse, wurde auch ein Fokus auf die Entwicklung der Kompetenzen in Schreiben und Lesen in der Zweitsprache Deutsch gelegt. Zusammenfassend wurde festgestellt, dass bilingualer Unterricht eine normale Schulbildung für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder ermöglicht und für alle Kinder einen positiven Effekt bringt, da „sie (...) vom multilingualen und multimodalen Klassenalltag auf unterschiedlichste Weise [profitieren, Anm. M.M]“ (Krausneker 2004, 309). (Vgl. Krausneker 2004, 302ff.) Da der Schulversuch nach vier Jahren beendet wurde, aber vor allem Eltern eine Integration ihrer Kinder mithilfe der ÖGS forderten, wurde im Schuljahr 2005/06 nach intensiven Bemühungen erneut eine bilinguale Volksschulklasse in Wien eingerichtet, welche von Kramreiter (2011) wissenschaftlich begleitet wurde. In der Klasse befanden sich fünf gehörlose und 15 hörende Kinder und alle Unterrichtsstunden wurden von zwei Lehrkräften und durchgängig zweisprachig in Deutsch und ÖGS gehalten. Die Klassenlehrerin, eine hörende Volksschullehrerin mit ÖGS-

Kompetenz arbeitete dafür mit einer gehörlosen Integrationslehrerin zusammen. (Vgl. ebd., 109ff.) Kramreiter (2011, 382) konnte nach einer dreijährigen Untersuchung, in welcher sie sich vor allem auf die sozialen, kommunikativen und sprachlichen Interaktionsprozesse innerhalb der Klasse konzentrierte, feststellen, dass durch den Einbezug der ÖGS Kommunikation ermöglicht und dadurch die soziale Interaktion gefördert wird. In Bezug auf die gehörlose Lehrerin stellte Kramreiter (2012, 83) fest, dass diese von allen Kinder als gleichwertig zur hörenden Pädagogin und einfach nur als ‚anderssprachig‘ wahrgenommen wurde.

Seit dem Schuljahr 2012/13 wurde das bilinguale Wiener Schulmodell erweitert, in dem auch Klassen für die Sekundarstufe I eingerichtet wurden. Kennzeichnend für dieses inklusive Modell sind neben der Bilingualität die mehrstufigen Klassen, welche altersheterogen zusammengesetzt sind. So befinden sich Kinder von der ersten bis zur dritten Schulstufe, jene aus der vierten bis sechsten und die aus der siebten und achten Schulstufe in einer Klasse. Grundlegend für dieses Konzept sind auch noch reformpädagogische methodisch-didaktische Ansätze, die ein offenes Arbeiten innerhalb der Klasse ermöglichen. Wünschenswert wäre es, in den nächsten Jahren ÖGS auch als eigenständiges Unterrichtsfach zu verankern, was derzeit nur als unverbindliche Übung angeboten wird. (Vgl. Kramreiter 2015, 82ff.)

Gerade der Kontakt zu anderen Kindern beziehungsweise Erwachsenen mit einer Hörbeeinträchtigung ist für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder von großer Bedeutung um die spezifische Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation abgleichen und um Erfahrungen austauschen zu können (vgl. Gugel, Blochius, Hintermair 2012, 382). Vor allem der Face-to-Face Kontakt zu Gleichbetroffenen trägt zum subjektiven Wohlbefinden und zur positiven Identitätskonstruktion bei (vgl. Kling 2012, 129). Genau diese Aspekte werden in dem bilingualen Modell ermöglicht und sind insbesondere für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder von hörenden Eltern wesentlich. Gehörlose und hörbeeinträchtigte Pädagogen/Pädagoginnen sind daher unerlässlich für eine qualitativ hochwertige schulische Bildung. Die durch dieses inklusive Modell erworbenen bilingualen Kompetenzen fördern zudem nach Becker (2013, 23) in weiterer Folge die aktive gesellschaftliche Partizipation und Autonomie gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen.

Im nächsten Kapitel wird die Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studenten/Studentinnen dargestellt.

### **3.4 Die Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studierender in Österreich**

Durch die Unterzeichnung der UN-BRK müssen sich auch Hochschulen und Universitäten mit Inklusion und ihrer Umsetzung innerhalb der Institution auseinandersetzen. Gehörlose und hörbeeinträchtigte Studierende müssen mehr Einsatz leisten und immer wieder für ihre Anliegen kämpfen um ihr Studium zu absolvieren. Da diese von Seiten der Universitäten und Hochschulen nur wenig Unterstützung bekommen, kann von einer Benachteiligung gesprochen werden (vgl. Zaussinger et al. 2011). Im Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020 wird im Bereich der Universitäten und Fachhochschulen neben der Zielsetzung ein Bewusstsein für die Inklusion von Studierenden mit Beeinträchtigung zu schaffen, auch der Ausbau der Gebärdensprachdolmetscher/Gebärdensprachdolmetscherinnen- und Gebärdensprachlehrer/Gebärdensprachlehrerinnen-Ausbildung angestrebt (vgl. BMASK 2012, 58). Es wird zwar nicht explizit angeführt, aber es wäre im Zuge der Gebärdensprachlehrer/Gebärdensprachlehrerinnen-Ausbildung sinnvoll ‚native signers‘, also jene die die ÖGS als Muttersprache beherrschen, zu schulen und anzustellen. Dies wären in der Regel gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen.

Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass nur wenige gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen studieren, da der Weg zur Matura bereits mit vielen Hürden verbunden ist. Durch die Beibehaltung des Sonderschulsystems bleiben vielen gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen allgemeine sowie spezifische Bildungsprogramme vorenthalten. Auch der fehlende Einbezug der ÖGS in den meisten Sonder- sowie Regelschulen fördert die Segregation. (Vgl. Bukowsky 2012, 15) Der Berufsweg ist meist schon in eine eher handwerkliche Richtung vorgegeben, da aufgrund der Hörbeeinträchtigung viele Berufswünsche und deren Erlangen als Utopie erscheinen (vgl. Grünbichler, Andree 2009, 90).

Nach der Studierenden-Sozialerhebung im Jahr 2011 haben 0,5% aller Studierenden eine Hörbeeinträchtigung und 0,01% sind gehörlos. Hochgerechnet wären das rund 30 gehörlose und 1.470 hörbeeinträchtigte Studenten/Studentinnen österreichweit. Diese Zahlen sind jedoch äußerst vorsichtig zu betrachten, da lediglich 4 gehörlose Studierende an der Befragung teilgenommen haben und sich mit nur einem Teilnehmer/einer Teilnehmerin mehr oder weniger die Anzahl deutlich verändert. (Vgl. Zaussinger 2011, 12ff.)

Zur Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studenten/Studentinnen sind österreichweit nur wenige Untersuchungen vorhanden. Eine der Ansehnlichsten stellt jene von Krausneker und Schalber (2007) dar, welche im Zuge ihrer Studie „Sprache Macht Wissen“ unter anderem den Ist-Zustand gehörloser Studenten/Studentinnen an der Universität Wien erhoben haben. Barrieren aufgrund der Kommunikation und Angebote seitens der Universität Wien für gehörlose Studierende standen im Fokus. Die Befragten, welche alle ÖGS als primäres Kommunikationssystem nutzen, geben an, dass die Kommunikationssituation sehr mühsam ist. Der Zugang zu Wissen und Informationen ist erschwert und vor allem die Dolmetschkostenübernahme stellt ein großes Hindernis dar. Ohne ÖGS-Dolmetscher/Dolmetscherin ist es den Studierenden aber kaum möglich den Lehrveranstaltungen zu folgen. Vor allem der Zugang zu Informationen durch Lippenlesen, welches meist gut beherrscht wird, ist im universitären Rahmen schwer durchführbar, da das sprachliche Niveau sehr hoch und die räumlichen Rahmenbedingungen (etwa Distanz zum Lehrenden, etc.) nicht ideal sind. (vgl. ebd., 329ff.) Mit dem derzeit vorhandenen Dolmetschbudget können sich Studierende bloß eine Lehrveranstaltung pro Semester übersetzen lassen (vgl. o.A. 2012, 16). Für die restlichen Lehrveranstaltungen müssen sie entweder die Kosten selbst übernehmen, was oft nicht möglich ist (pro Lehrveranstaltung muss aufgrund der Länge und komplexen Wissenschaftssprache mit 160-200 Euro gerechnet werden) oder sind auf Mitschriften der Kommilitonen/Kommilitoninnen beziehungsweise auf das Entgegenkommen der Lehrenden angewiesen. Diese Umstände bedeuten eine zusätzliche zeitliche, aber auch finanzielle Belastung für die gehörlosen Studenten/Studentinnen. (Vgl. Krauseker, Schalber 2007, 351f.)

Eine wichtige Plattform zur Vernetzung der gehörlosen Studierenden stellt der Verein österreichischer gehörloser StudentInnen (VÖGS) dar, welcher im Jahr 2003 gegründet worden ist und vor allem Beratung und Unterstützung bietet und die Interessen der Studierenden vertritt. Der VÖGS hilft den Studierenden unter anderem bei der Organisation von Mitschreibhilfen und allen möglichen Studienanfragen. (Vgl. Vögs [2016], 1f.) Seitens der Universität Wien gibt es keine Beratungsangebote oder Information zum Studienablauf in ÖGS für gehörlose und hörbeeinträchtigte Studierende (vgl. Krausneker, Schalber 2007, 399). Der VÖGS organisiert daher auch zahlreiche Informationsveranstaltungen wie Vorträge zum Thema ‚Erasmus‘, ‚Masterarbeiten‘ oder ‚Stipendium‘ (vgl. Bukowsky 2012, 15).

Ein Projekt, welches im Jahr 2010 gestartet wurde trägt den Namen GESTU und steht für ‚gehörlose erfolgreich studieren an der TU Wien‘. Ziel ist

„den teilnehmenden gehörlosen und schwerhörigen Studierenden einen gleichberechtigten Studienzugang zu ermöglichen, damit sie ihr Studium zeitgerecht und erfolgreich absolvieren können: durch die Einrichtung der Servicestelle wird Inklusion im tertiären Bildungsbereich ermöglicht [und; Anm. M.M.] die Studiensituation der Zielgruppe insgesamt zu verbessern und, daraus resultierend, die Anzahl gehörloser AkademikerInnen in Österreich zu erhöhen“ (TU Wien 2014a, 1).

Die Teilnahme am Projekt steht allen gehörlosen und hörbeeinträchtigten Studierenden offen, die an einer Wiener Universität oder Fachhochschule studieren. Bis heute wurde das Projekt jedes Semester verlängert und die angebotenen Leistungen werden von den gehörlosen und hörbeeinträchtigten Studierenden gerne in Anspruch genommen. Durch das Projekt GESTU konnte die Studiensituation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studenten/Studentinnen verbessert werden und ein barrierefreier Zugang geschaffen werden. (Vgl. TU Wien 2014b, 1) Das Projekt kann als Modellvorbild für die Hochschulen in den restlichen Bundesländern Österreichs betrachtet werden, in welchen die Situation wahrscheinlich bis heute eher derjenigen der Universität Wien im Jahr 2007 gleicht.

Abschließend wird nun kurz die berufliche Situation der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen in Österreich dargestellt.

### **3.5 Die berufliche Situation Gehörloser und Hörbeeinträchtigter in Österreich**

Die berufliche Teilhabemöglichkeit gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen kann als wesentliches Merkmal einer erfolgreichen Inklusion in die Gesellschaft betrachtet werden. Was als beruflich erfolgreich gilt, ist jedoch eine sehr individuelle Frage, welche zum Beispiel auch schon mit dem Verfügen über einen Arbeitsplatz beantwortet werden kann. (Vgl. Kupke, Bungard 1995, 37) Das soziale, politische und wirtschaftliche Interesse an gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen hat in den letzten Jahren zugenommen. So gibt es immer mehr geförderte Sozial- oder Weiterbildungsprojekte, es kommt zum Ausbau von Unterstützungsstrukturen wie der Arbeitsassistenten und die Zahl der Teilnehmer/Teilnehmerinnen an einem Gebärdensprachkurs steigt. Ergänzend emanzipieren sich die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen in Österreich immer mehr und fordern eine hochwertige Bildung, wie etwa bilingualen Regelschulunterricht ein. (Vgl. Grbic, Andree, Grünbichler 2004, 75f.)

Im Kontext der beruflichen Situation gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen ist vor allem die bereits erwähnte Studie von Breiter (2005) anzuführen, welche sich mit der Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien beschäftigt. In der Untersuchung wird deutlich, dass der Berufswunsch nur in seltenen Fällen erreicht wird. Die Mehrheit der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Frauen sind im Bürobereich tätig und zum zweithäufigsten Berufsfeld zählt der Reinigungsbereich. Nur drei der 30 Frauen konnten einen Beruf im sozialen oder pädagogischen Bereich erreichen, welches Berufsfeld jedoch für sehr viele der Frauen ein Wunsch gewesen wäre. (Vgl. ebd., 122) Das Nicht-Erreichen des Berufswunschs hängt häufig auch damit zusammen, dass viele gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen nicht an ihre Fähigkeiten glauben und von vorherein beispielsweise ein Medizinstudium als nicht bewältigbar betrachten (vgl. Grünbichler, Andree 2009, 35). In diesem Kontext spielen vor allem Vorbilder und Rollenmodelle eine wesentliche Rolle, welche beispielsweise gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte sein könnten. Im nächsten Kapitel soll darauf eingegangen werden.

Des Weiteren arbeitet die Mehrheit der Frauen unter ihrem Qualifikationsniveau und nur etwa ein Drittel kann einen Beruf ausüben, der ihrer Ausbildung entspricht. In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Beruf ergibt sich ein sehr gemischtes Ergebnis, wobei viele Probleme wegen der Kommunikationsbarriere schildern. (Vgl. ebd., 124ff.) Eine Frau berichtet zum Beispiel:

„Der Beruf macht mir zwar Freude, aber es gibt Kommunikationsprobleme: Bei Besprechungen muss ich immer nachfragen. Dann werde ich oft vertröstet auf später. Ich muss den Informationen immer nachlaufen. Man sagt mir auch oft: ‚Das war nicht so wichtig‘, wenn ich nachfrage. Aber ich möchte auch die nicht so wichtigen Dinge wissen, um ein Gesamtbild von meiner Umgebung zu haben.“ (ebd., 129)

Ein Arbeitsumfeld, welches auf die Gebärdensprache Rücksicht nimmt, ist die Ausnahme. Der Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen ist für die meisten Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen unvertraut und mit Vorbehalten und Unkenntnis verbunden. Verständigung durch langsames deutliches Sprechen und Lippenlesen oder durch Aufschreiben findet kaum statt, weswegen sich viele gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen in einer rein lautsprachlichen Arbeitsumgebung nicht integriert fühlen. Durch die fehlende Kommunikation ergibt sich oft ein Informationsmangel. (Vgl. Grünbichler, Andree 2009, 81) Gehörlose und hörbeeinträchtigte Frauen sind in Österreich beruflich benachteiligt. Fast keine der Frauen kann von ihrem Einkommen gut leben und es gibt auch nicht genügend Weiterbildungsmöglichkeiten, welche jedoch der Benachteiligung entgegenwirken würden. (Vgl. Breiter 2005, 140) Vor allem berufliche Vorbilder, die als

gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ihr Ziel erreicht haben, könnten als wichtiges Rollenmodell dienen. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel auf die Bedeutung gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrer/Lehrerinnen eingegangen.

### **3.6 Ausnahmerecheinung – Gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte**

„Es war bei einem Tag der offenen Tür an der Pädagogischen Hochschule Wien, an dem Georg Marshs Traum von einem Job als Volksschullehrer zerplatzte. Nein, den Lehrberuf dürfe er nicht ergreifen, wurde dem 33-Jährigen erklärt. Der Grund: Georg Marsh ist gehörlos. Und darf daher in Österreich einfach nicht Volksschullehrer werden.“ (Die Presse 2010, 1)

Wie vielen anderen gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen es genau so ergangen ist, ist unklar. Es steht jedoch fest, dass die wenigen, die es geschafft haben ein Lehramtsstudium zu absolvieren, einen hürdenreichen Weg gemeistert haben und sehr viel für ihren Berufswunsch kämpfen mussten.

In der zukünftigen Entwicklung der schulischen Bildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder, wäre es erstrebenswert das inklusive, bilinguale und mehrstufige Modell aus Wien auch in den anderen Bundesländern zu etablieren. Auch in Artikel 24 der UN-BRK wird nicht nur das Recht auf eine gemeinsame Beschulung aller Kinder betont, sondern es werden folgende Maßnahmen formuliert. So sollen die Vertragsstaaten

- „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen [erleichtern; Anm. M.M.]“ (BMASK 2011, 25 [Artikel 24, Absatz 3b]),
- „[sicherstellen; Anm. M.M.], dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.“ (BMASK 2011, 25 [Artikel 24, Absatz 3c]) und
- „geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.“ (BMASK 2011, 25 [Artikel 24, Absatz 4])

Die UN-Staatenprüfung Österreichs, welche im September 2013 stattgefunden hat, merkt in Bezug auf die Bildung in Punkt 41 an, dass es nur sehr wenige Akademiker/Akademikerinnen mit Beeinträchtigung gibt, vor allem im Bereich der hörbeeinträch-



tigten Personen. In Punkt 42 wird auch auf den Mangel an Lehrkräften mit Beeinträchtigung und jene die Gebärdensprachnutzer/Gebärdensprachnutzerinnen sind, hingewiesen, sowie auf die dadurch entstehende Benachteiligung hörbeeinträchtigter Kinder. (Vgl. CRPD 2013, 6) Unter anderem werden folgende Empfehlungen gegeben:

„The Committee further recommends that greater efforts be made to enable persons with disabilities to study at universities and other tertiary institutions. The Committee also recommends that increased efforts be made to train teachers with disabilities and train teachers who can sign with the necessary level of quality so as to enhance the education of deaf and hard of hearing girls and boys in accordance with the formal recognition of Austrian sign language in the Constitution of Austria.” (CRPD 2013, 6f.)

Um diesen Forderungen gerecht zu werden, muss das bilingual-bimodale Modell in den Pflichtschulen Österreichs etabliert werden, da nur so eine Kommunikation in Gebärdensprache und eine Inklusion gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder ermöglicht werden kann. Dass bilingualer Unterricht zahlreiche positive Effekte für alle Beteiligten hervorbringt, zeigen die Studien von Krausneker (2004) und Kramreiter (2011). Durch das bilinguale Konzept werden soziolinguistische und -kulturelle Erfahrungen möglich, da Kommunikations- und Lernerfahrungen der Kinder in beiden Sprachen und Kulturen von Beginn an gegeben sind. Des Weiteren ist es aus psycholinguistischer Sicht sinnvoll eine gehörlose oder hörbeeinträchtigte Lehrkraft einzustellen, da das aus der Zweisprachigkeitsforschung stammende Prinzip ‚eine Person – eine Sprache‘ auch im Unterrichtsalltag angewandt werden kann. Darüber hinaus hat das psychosoziale Prinzip eine große Bedeutung für die Entwicklung der Kinder, da die gehörlosen Lehrkräfte eine Identifikationsfunktion erfüllen. (Vgl. Wozniak 2013, 14)

Für das bilinguale Modell werden einerseits ÖGS-kompetente hörende Lehrkräfte und andererseits gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrer/Lehrerinnen benötigt. Es fehlt es jedoch an Ersten, da keine qualitativ hochwertige Ausbildung vorhanden ist und auch gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte sind in Österreich kaum vorhanden, da der Zugang zu einer Pädagogischen Hochschule erst seit 2013 für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen geöffnet ist. (Vgl. Kramreiter 2015, 93) Für hörende Lehrkräfte ist eine spezielle Ausbildung oder das Erlernen der ÖGS keine Voraussetzung um mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern zu arbeiten. Auch das freiwillige Erlernen der Gebärdensprache ist problematisch, da es wenige Angebote gibt und Gebärdensprachkurse meist selbst finanziert werden müssen. (Vgl. Jarmer 2011, 171) Derzeit gibt es österreichweit lediglich sechs gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrerinnen (Stand 2008), wovon wiederum nur drei ein Lehramtszeugnis besitzen (vgl. Schalber, Krausneker 2008,

28). Doch trotz der Absolvierung des Lehramtsstudiums stoßen diese immer wieder auf Ablehnung und bekommen zum Teil nicht einmal in den spezifischen Sonderschulen eine Stelle (vgl. Kramreiter 2011, 63). Schalber und Krausneker (2008, 28) bemerken, dass sich Lehrer/Lehrerinnen, die mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern arbeiten, gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte als Kollegen/Kolleginnen wünschen, welche ÖGS als Muttersprache beherrschen und daher auch dementsprechend Unterrichtsinhalte besser ausdrücken können.

Breiter (2005, 119) betont, dass gerade für das Selbstbewusstsein und die spätere Berufswahl Vorbilder von Nöten sind. Sie kritisiert die geringe Zahl gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrkräfte und Personen des öffentlichen Lebens. In ihrer Studie geben mehr als die Hälfte der Frauen an, keinen gehörlosen Erwachsenen als Vorbild gehabt zu haben, an denen sie sich orientieren hätten können. Teilweise wurden von den Frauen gehörlose Amerikaner/Amerikanerinnen als Vorbild genannt, da diese in den USA auch eine höhere berufliche Position erreichen können. (Vgl. ebd., 118f.) Schalber und Krausneker (2008, 28) gehen des Weiteren davon aus, dass keine Beratung oder Betreuung eines gehörlosen oder hörbeeinträchtigten Kindes so wertvoll sein kann, wie die einer gehörlosen oder hörbeeinträchtigten Lehrkraft. Lehrer/Lehrerinnen, die sich mit ihrer Gehörlosigkeit oder Hörbeeinträchtigung und Identität auseinandergesetzt haben und beispielsweise deutlich erkennbar ein Hörgerät tragen, stellen für die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schüler/Schülerinnen eine wichtige Identifikationsmöglichkeit dar und können zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes beitragen (vgl. ebd., 28). Gerade für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder aus hörenden Familien ist dies essentiell. Auch Helene Jarmer (2011, 174), Präsidentin des ÖGLB und Behindertensprecherin der Grünen im Parlament berichtet von ihrer Erfahrung als Lehrerin in einer Gehörlosenschule:

„Als ich zum Beispiel als Lehrerin an der Schule anfing, waren die Kinder zuerst total verblüfft. Sie fragten: ‚Wie kannst du Lehrerin sein? Du bist doch gehörlos?‘ Sie nannten mich auch nie ‚Frau Jarmer‘, sondern immer ‚liebe Frau gehörlose Lehrerin‘“.

Dies verdeutlicht wie wichtig es für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder ist, gehörlose Vorbilder zu haben, die in angemessener Weise mit den Kindern in ÖGS kommunizieren können. An dieser Stelle ist noch zu erwähnen, dass neben gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräften auch im Bereich der Elementarpädagogik ein Mangel an gehörlosen und hörbeeinträchtigten Pädagoginnen vorherrscht. Laut eines Berichts auf der Homepage des ÖGLB (2014, 2) gibt es in Österreich gerade einmal eine einzige gehörlose Kindergartenpädagogin, weswegen der Zugang zu dieser Berufsausbildung auch unbe-

dingt für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen geöffnet werden muss. Seit September 2015 gibt es an einer BAKIP in Wien eine Ausbildung zum/zur Assistenzpädagogen/Assistenzpädagogin für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen (vgl. BIZEPS 2015, 1). Dies ist zumindest schon einmal ein Schritt in die richtige Richtung, da gerade in Bezug auf die Sprachentwicklung, welche im Kindergartenalter besonders sensibel ist, ‚native signers‘ wertvolles pädagogisches Personal sind. Leider impliziert der eingeschränkte Zugang zur Assistenzausbildung gleichzeitig eine Abwertung, da eine Ausbildung zur diplomierten Kindergartenpädagogin, die alleine eine Gruppe führen darf, nicht möglich ist.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass durch die Arbeit gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen im pädagogischen Bereich und Lehrberuf eine Art Öffentlichkeitsarbeit geleistet wird, die auch den gesellschaftlichen Blick auf Gehörlosigkeit verändern kann.

## 4 METHODISCHE GRUNDLAGEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Im Zuge dieser Arbeit wird der Frage, *welche (bildungs-)biografischen Erfahrungen von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräften am Weg zum und im Lehrberuf als zentral betrachtet werden*, nachgegangen. Die Masterarbeit ist als eine qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit Lehrkräften angelegt. Es sollen die Bildungsverläufe von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrerinnen auf Basis der persönlichen Erfahrungen rekonstruiert und deren Darstellungen analysiert werden. Das methodische Vorgehen dieser Erhebung wird dargelegt, in dem die Erhebungsmethode, das narrative Interview nach Schütze (1983) beschrieben und anschließend auf die Auswertungsmethode, die dokumentarische Interpretation von Interviews nach Nohl (2012) eingegangen wird. Des Weiteren wird der Zugang zu den Interviewpartnerinnen sowie die Dolmetsch-situation erläutert und die Analyseschritte kurz dargestellt.

### 4.1 Erhebungsmethode: Das narrative Interview nach Schütze (1983)

Daher möglichst genaue Informationen über den Weg zum Lehramtsstudium und zum Beruf gesammelt werden sollen, eignet sich das narrative Interview besonders, da dieses ein detailliertes und freies Erzählen ermöglicht.

Das narrative Interview geht auf Fritz Schütze zurück, welcher dieses in den 1970er Jahren ausgearbeitet und fundiert hat. Kennzeichnend für das narrative Interview sind aktives Zuhören und erzählgenerierendes, narratives Nachfragen. Vorzugsweise wird es bei sozialwissenschaftlichen Erhebungen herangezogen, die sich mit der Lebensgeschichte von Personen auseinandersetzen. (Vgl. Schütze 1983, 285; Hopf 2003, 179; Küsters 2009, 18ff.) Gegenstand von narrativen Interviews ist immer ein zusammenhängendes Geschehen, welches die Geschichte des Informanten/der Informantin ausmacht. Neben den zwei Darstellungsformen der Beschreibung und der Argumentation einer Narration, gilt im narrativen Interview vor allem die Erzählung als dominant. (Vgl. Hermanns 2003, 183f.) Durch die Dominanz des Erzählprinzips ergeben sich nach Lamnek (2010, 327) zwei methodologische Vorteile, da einerseits Erzählungen „in ihrer Struktur den Orientierungsmustern des Handelns am nächsten“ kommen und andererseits das Erzählen „implizit ei-

ne retrospektive Interpretation des erzählten Handelns“ beinhaltet. Der Forschungsgegenstand muss daher zwei Bedingungen erfüllen, damit das narrative Interview als Erhebungsinstrument eingesetzt werden kann. Erstens gilt als Hauptprinzip, dass der/die Interviewte eine selbsterlebte Geschichte erzählt und somit Teil des Vorgangs gewesen ist, welcher für das Forschungsinteresse wesentlich ist. Zweitens steht der Entwicklungsprozess, also der Prozesscharakter des Erzählgegenstandes im Vordergrund. (Vgl. Schütze 1987a, 243; Hermanns 2003, 183f.) Daher in dieser Masterarbeit eine Auseinandersetzung mit den biografischen Erfahrungen gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrkräfte erfolgt, trifft beides auf den untersuchten Forschungsgegenstand zu.

Der Verlauf eines narrativen Interviews gestaltet sich wie folgt beschrieben. Bevor das eigentliche Interview startet, kommt es laut Küsters (2009, 54) zu einem **Vorgespräch**. In diesem soll die für den weiteren Interviewverlauf wichtige Vertrauensbasis geschaffen werden, indem etwa etwas small talk betrieben wird, der Interviewer/die Interviewerin sich selbst und sein/ihr Forschungsvorhaben vorstellt, ohne jedoch zu viel vorwegzunehmen und dadurch die Befragten in eine Richtung zu lenken, und die Wahrung der Anonymität zugesichert werden. Zusätzlich muss im Vorgespräch geklärt werden, ob das Interview auf Tonband aufgezeichnet werden darf. (Vgl. ebd., 54f.)

Schütze (1983, 285) gliedert das narrative Interview in drei zentrale Teile. Zu Beginn steht eine erzählgenerierende Frage. Diese **Erzählaufforderung** kann die gesamte Lebensgeschichte oder auch nur besonders interessante Situationen des Lebens umfassen. (vgl. Schütze 1983, 285) Das Augenmerk in dieser Arbeit liegt auf den biographischen Erfahrungen gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrkräfte in Bezug auf ihre Bildungslaufbahnen.

Nach der Erzählaufforderung kann es zu einer **Aushandlungsphase** kommen. In dieser informiert der Interviewer/die Interviewerin den Interviewpartner/die Interviewpartnerin über den Ablauf und Besonderheiten des narrativen Interviews, wie etwa über die asymmetrische Rollenverteilung des Erzählers/der Erzählerin und Zuhörers/Zuhörerin. Des Weiteren kann es seitens des/der Befragten nach der Erzählaufforderung zu Verständnisschwierigkeiten oder Erzählhemmungen kommen, weswegen eine Aushandlung von Nöten ist. (Vgl. Lamnek 2002, 181; Hermanns 2003, 184; Küsters 2009, 56)

Nach der Aushandlungsphase folgt der **erste Hauptteil** des narrativen Interviews. In dieser intensiven Erzählphase, der Anfangserzählung soll die befragte Person frei erzählen und vom Forscher/von der Forscherin nicht unterbrochen werden. (Vgl. Schütze 1983,

285) Diese Phase wird vom Interviewer/von der Interviewerin durch Gestik und Mimik wie Nicken, Halten des Blickkontakts oder passenden Emotionsausdrücken, die jedoch keine Wertung erkennen lassen unterstützt. Vor allem das Aushalten von langen Redepausen muss als professioneller narrativer Interviewer/narrative Interviewerin ausgehalten werden. (Vgl. Küsters 2009, 58f.)

Danach folgt der **zweite Hauptteil**, welcher durch ein Erzählkoda, also einem Schlusssatz des/der Befragten, der die Geschichte beendet, eingeleitet wird. In dieser Phase beginnt das Nachfragen, welches wiederum erzählgenerierend sein soll. (Vgl. Schütze 1983, 285) Diese Phase wird von Küsters (2009, 61) auch als „immanentes Nachfragen“ bezeichnet. Unklar gebliebene oder nur kurz angerissene Erzählstellen sollen präzisiert werden, in dem der Interviewer/die Interviewerin erzählchronologisch Fragen formuliert (vgl. ebd., 61f.). Es werden also bereits angesprochene Themen nachgefragt und somit vertieft.

Im **dritten Hauptteil** wird die Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des/der Interviewten genutzt, da er/sie als Experte/Expertin seiner/ihrer selbst betrachtet wird. Neben der, in dieser Phase erwünschten, Beschreibung von Zuständen und Abläufen können nun auch Warum-Fragen gestellt werden, die zu Argumentationen auffordern. (Vgl. Schütze 1983, 285) Diese Phase des „exmanenten Nachfragens“ (Küsters 2009, 63) widerlegt das Vorurteil, dass der Forscher im narrativen Interview möglicherweise nicht die nötigen Informationen für seine Forschungsarbeit erhält (vgl. ebd., 63f.).

Abschließend werden am Ende des Interviews die **soziodemographischen Daten** des/der Befragten erhoben, welche sich unter anderem aus dem Geburtsjahr, Familienstand, Wohnort etc. zusammensetzen. Dies sollte am Ende des Interviews geschehen, da ansonsten wiederum eine Beeinflussung, die die Erzählung verändert, stattfinden könnte. (Vgl. ebd., 64)

Im letzten Schritt wird die Interviewsituation in einem **Interviewprotokoll** festgehalten, in welchem unter anderem Beobachtungen während des Interviews, die Gesprächsatmosphäre, der emotionale Zustand des/der Befragten oder erste Eindrücke und Gedanken über die Person festgehalten werden (vgl. ebd., 65).

Der Fokus der Interviews soll auf den biografischen Erfahrungen liegen, welche für den Weg zum Beruf als Lehrkraft wesentlich gewesen sind. Die Eingangsfrage soll daher zum offenen Erzählen über die gesamte Lebensgeschichte anregen. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wird das Augenmerk vermehrt auf die Bildungslaufbahn der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräfte gelegt. Neben den bildungsbiografischen Erfahrungen

sind jedoch auch allgemeine Kindheitserfahrungen oder prägende Erlebnisse innerhalb der Familie von Bedeutung und für das Forschungsinteresse von Relevanz. Die befragten Lehrkräfte werden demzufolge vor Interviewbeginn darauf hingewiesen, dass auch Lebensereignisse außerhalb schulischer Erfahrungen für die Erhebung bedeutungsvoll sind. Die erzählgenerative Anfangsfrage wird dementsprechend formuliert und in der Du-Anrede verfasst, da es in der ÖGS keine Höflichkeitsform gibt: *„Ich möchte dich bitten, mir zu erzählen, wie sich die Geschichte deines Lebens zugetragen hat. Am besten du beginnst mit der Geburt und erzählst dann all das, was sich so nach und nach zugetragen hat, bis zum heutigen Tag. Insbesondere wie du es geschafft hast eine Ausbildung als Lehrkraft zu absolvieren und in diesem Beruf arbeiten zu können, ist für mich von Interesse. Also erzähle bitte über deine Schullaufbahn und Ausbildungen, wie diese verlaufen sind, was vielleicht daran gut oder eher schlecht gewesen ist. Du kannst dir dabei ruhig Zeit nehmen, auch für Einzelheiten und andere zentrale Ereignisse deines Lebens, denn für mich ist alles interessant, was dir wichtig ist.“*

Da es sich bei den interviewten Personen um gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte handelt sind weitere Aspekte während des Interviews zu bedenken. Der besondere Umstand, welcher sich aufgrund der in Gebärdensprache geführten Interviews ergibt, ist die Dolmetschsituation, auf welche noch genauer in Kapitel 4.3 eingegangen wird. Mit den Dolmetschern/Dolmetscherinnen soll im Vorhinein das Interviewsetting besprochen werden, wie etwa die Sitzposition.

## **4.2 Auswertungsmethode: Dokumentarische Interpretation von Interviews nach Nohl (2012)**

Im Rahmen der narrativen Interviews haben die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräfte über ihre biografischen Erfahrungen berichtet. Danach stellt sich jedoch die Frage nach der passenden Auswertungsmethode. Es liegt eine Vielzahl an Auswertungsmethoden vor, die für das narrative Interview angewendet werden können (vgl. Küsters 2009, 85).

Die dokumentarische Methode wurde von Ralf Bohnsack in Bezug auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims entwickelt und ist ein forschungspraktisches und methodologisch fundiertes Auswertungsverfahren. Vor allem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften wird die dokumentarische Methode vielfältig eingesetzt. Die Analyseverfahren dieser

Methode ermöglichen, dass der Forscher/die Forscherin Zugang zum reflexiven und auch handlungsleitenden Wissen der Befragten erhält und somit auch zur Handlungspraxis – der Forscher/die Forscherin kann somit kollektiv geteiltes, implizites Wissen rekonstruieren. (Vgl. Bohnsack 2008, 31; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2013, 9) Die dokumentarische Methode wurde anfänglich für die Interpretation von Gruppendiskussionen und später für die Interpretation von Bildern und Videos herangezogen. Erst in den letzten zehn Jahren wird vermehrt versucht Interviews dokumentarisch zu interpretieren. (Vgl. Nohl 2012, 8). Arnd-Michael Nohl (2012; erste Auflage 2006) geht in seinem Werk „Interview und dokumentarische Methode“ in Anlehnung an Bohnsack auf die Analyse narrativ fundierter Interviews ein, welches als Grundlage für die weitere Vorgehensweise betrachtet werden kann.

Die Methodologie der dokumentarischen Interpretation von Interviews knüpft an bestimmten Aspekten der Narrationsanalyse nach Schütze an und lässt sich in folgende Schritte unterteilen:

Den ersten Schritt in der Auswertungsphase stellt die *formulierende Interpretation* dar, welche sich wiederum in zwei Unterstufen gliedert (vgl. Bohnsack 2008, 135; Nohl 2012, 40). Als Ziel der formulierenden Interpretation kann die thematische Gliederung und die Entschlüsselung der thematischen Strukturen der Erzählungen betrachtet werden (vgl. Bohnsack, Nohl 2013, 325)

- a. **Thematischer Verlauf:** Erstens werden die Tonbandaufnahmen vom Forscher/von der Forscherin angehört, damit sich ein Überblick über den „thematischen Verlauf“ (Bohnsack 2008, 135) der Erzählung gemacht werden kann. Dies geschieht noch vor der Transkription der Interviews, da so Themen, die für die Erhebung von besonderem Interesse sind, identifiziert werden können (vgl. Nohl 2012, 40). Neben den Themen die bereits vorab für den Forschenden/die Forschende als interessant gelten, sollen auch Themen, die besonders ausführlich erzählt wurden und eine „besondere interaktive und metaphorische Dichte“ (Bohnsack 2008, 135) aufweisen, berücksichtigt werden. Diese „Fokussierungsmethoden“ (ebd., 45) sind von zentraler Bedeutung, da sie für die befragten Personen von hoher Relevanz sind und somit der Forschende/die Forschende seinen/ihren Blickwinkel erweitern kann. Des Weiteren können durch die thematischen Verläufe bereits Themen, die sich in den unterschiedlichen Erzählungen



wiederholen bestimmt werden. Diese können später in die komparative Analyse einbezogen werden. (Vgl. Nohl 2012, 40)

Dann erfolgt die Erstellung eines Transkripts, welches für die weiteren Analyseschritte eine Voraussetzung darstellt (vgl. Lamnek 2010, 367). Die drei narrativen Interviews werden vollständig verschriftlicht. Die verwendeten Transkriptionsrichtlinien befinden sich im Anhang.

- b. Formulierende Feininterpretation:** Nach der Transkription der narrativen Interviews folgt die Analyse jedes Abschnitts nach Themenwechsel. Zu jedem Oberthema lassen sich Unterthemen feststellen, die vom Forschenden/von der Forschenden in ganzen Sätzen und in eigenen Worten wiedergegeben werden. (Vgl. Nohl 2012, 40f.) Schäffer (2006, zit. n. Nohl 2012, 41) erwähnt, dass durch diese Reformulierung der Unterthemen eine Entfremdung gegenüber Text stattfindet.

Der Übergang von der formulierenden zur *reflektierenden Interviewinterpretation* wird durch den Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie gekennzeichnet. Nicht mehr was Thema ist, sondern *wie* ein Thema, also in welchem (Orientierungs-)Rahmen es behandelt wird, steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. (Vgl. Bohnsack, Nohl 2013, 325) Wiederum teilt sich diese Phase in zwei Schritte auf.

- a. Formale Interpretation und Textsortentrennung:** In diesem Schritt wird auf die Narrationsstrukturanalyse von Fritz Schütze zurückgegriffen, welcher eine Unterscheidung der Darstellungsformen Erzählung, Beschreibung und Argumentation befürwortet (vgl. Nohl 2012, 41). Schütze (1987, 146) versteht unter Erzählungen die Darstellung von Handlungsabläufen, die „durch spezifische Zeit- und Ortsbezüge gekennzeichnet“ und den „Übergang zwischen zwei Zuständen“ beinhalten, also ein Anfang und Ende und einen zeitlichen Verlauf haben. In Beschreibungen werden unter anderem wiederkehrende Abläufe geschildert und Argumentationen zeichnen sich vor allem durch das Zusammenfassen von Motiven und Gründen für das eigene und fremde Handeln aus (vgl. ebd., 146ff.; Nohl 2012, 20f.). Grundlegend für die narrativen Interviews sind Erzählungen und Beschreibungen, in welchen das „atheoretische“ und „konjunktive Wissen“<sup>1</sup> der Befragten

---

<sup>1</sup> Diese Begriffe gehen auf Karl Mannheim zurück. „Atheoretisch“ ist Wissen, weil wir in unserer Handlungspraxis darüber verfügen, ohne dass wir es im Alltag explizieren müssen. Ein Beispiel wäre das Knüpf-

zum Vorschein kommt und somit erhoben werden kann. Davon lässt sich das „kommunikative Wissen“<sup>2</sup> unterscheiden, welches sich auf Motive des Handelns bezieht und in der Darstellungsform der Argumentation zum Tragen kommt. In der Bildungsforschung steht das unbekannt konjunktive Wissen im Vordergrund des Forschungsinteresses, weswegen sich die semantische Interpretation vorwiegend auf die Erzählungen und Beschreibungen konzentriert. (Vgl. Nohl 2012, 43f.)

- b. Semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse:** Die dokumentarische Methode zielt darauf ab „implizite Regelmäßigkeit von Erfahrungen und den in dieser Regelmäßigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt, d. h. den Orientierungsrahmen dieser Erfahrungen zu rekonstruieren“ (ebd., 45), weswegen versucht wird „über eine Sequenz von (erzählten) Handlungen hinweg Kontinuitäten zu identifizieren“ (ebd., 45). Dafür stellt der Vergleich ein wesentliches Mittel dar, in dem die empirischen Fälle auf ihre minimalen oder maximalen Kontraste hin verglichen werden. Einerseits sollen Fälle gefunden werden, in denen eine verbalisierte Thematik auf eine strukturähnliche Weise bearbeitet wird. Andererseits setzt dies auch immer Äußerungen voraus, die zwar dieselbe Thematik behandeln, aber auf andere Weise bearbeitet werden. Die implizite Regelmäßigkeit kann vom Forschenden/von der Forschenden eher erkannt werden, wenn die Erzählsequenzen mehrerer Interviews verglichen werden. Durch die Kontrastierung wird die Interpretation nicht nur ermöglicht und erleichtert, sondern auch valider. (Vgl. ebd., 46ff.)

Abschließend kommt es im letzten Schritt zur *Typenbildung* und folglich zur Generalisierung (vgl. ebd., 50). Nach Nohl (ebd., 51) werden die sinngenetischen Typen aus den rekonstruierten Orientierungsrahmen der einzelnen Fälle ausgearbeitet, indem ihnen eine eigenständige Bedeutung zugeschrieben wird und sie vom Einzelfall abgelöst, also abstrahiert werden. „Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welchen unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“ (ebd., 52). Um den sozialen Zusammenhang der Orientierungsrahmen (soziogenetische Typenbildung) herauszufinden, muss trotz der

---

fen eines Knotens. Da uns dieses Wissen verbindet, wird auch von einer „konjunktiven Erfahrung“ gesprochen. (Vgl. Mannheim 1980 zit. n. Nohl 2012, 4f.)

<sup>2</sup> Wenn konjunktive Erfahrungen von anderen Menschen nicht geteilt werden, muss der Sinn erläutert werden; deshalb spricht Mannheim vom expliziten „kommunikativen Wissen“ (vgl. Mannheim 1980 zit. n. Nohl 2012, 5).

Gemeinsamkeiten einzelner Fälle, das darin wiederum Unterschiedliche entdeckt werden. Kontraste in der Gemeinsamkeit zu identifizieren kann als Ausgangspunkt einer mehrdimensionalen Typenbildung dienen, welche wiederum eine Generalisierung von Untersuchungsergebnissen ermöglicht. (Vgl. ebd., 52ff.)

Im narrativen Interview geht es, wie bereits erwähnt, darum Erzählungen zu persönlichen Erfahrungen hervorzulocken. Für die Anwendung der dokumentarischen Methode ist genau dieser narrative Aspekt von Bedeutung (vgl. ebd., 14), weswegen sich diese Methode besonders gut für die Auswertung der erhobenen Daten eignet.

### **4.3 Zugang zu den Interviewpartnerinnen und Dolmetschsituation**

In der qualitativen Forschung ist die Repräsentativität der Stichprobe keine entscheidende Frage, sondern steht die Typisierung im Vordergrund. Der Forscher/die Forscherin sucht für das Interview typische Personen aus, die seinem/ihrem Erkenntnisinteresse entsprechen. (Vgl. Lamnek 2010, 350f.) Für diese Masterarbeit werden gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen gesucht, die ein Lehramtsstudium absolviert haben und im Berufsfeld tätig sind. Der Zugang zu den Interviewpersonen erfolgt einerseits über eine mir bekannte Lehrerin, die mit einer gehörlosen Lehrerin gemeinsam in einer Klasse unterrichtet und andererseits über eine Mitarbeiterin der Universität Wien, welche als Dolmetscherin in der Gehörlosen-Community aktiv ist und somit ein paar Lehrkräfte kennt. Die erste Kontaktaufnahme erfolgt per E-mail, in welchem sehr kurz das Forschungsvorhaben erläutert wird. Da es in Österreich nur sehr wenige gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte gibt, ist der Zugang zu den Interviewpartner/Interpartnerinnen stark eingeschränkt. Da davon ausgegangen werden kann, dass die bereits kontaktierten gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräfte eventuell auch andere gleichbetroffene Kollegen/Kolleginnen kennen, wird um die Weitergabe von Kontaktdaten gebeten. Aufgrund der sehr stark eingegrenzten Auswahl an Lehrpersonen werden drei bis vier Interviews als ausreichend betrachtet. Umso mehr muss auf Datenschutz und ethische Aspekte Rücksicht genommen und die Anonymität der interviewten Personen gewahrt werden (vgl. ebd., 352).

Insgesamt wurde zu vier gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrerinnen Kontakt per Email aufgenommen. Es konnte kein männlicher gehörloser oder hörbeeinträchtigter Lehrer ausfindig gemacht werden, weswegen nur weibliche Interviewpartnerinnen angeschrie-

ben wurden. Von den vier Lehrerinnen haben drei auf die Anfrage reagiert und sich für ein Interview bereit erklärt. Von einer Lehrerin ist auch nach mehrmaligen Schreiben keine Antwort eingetroffen. Die Terminvereinbarung funktionierte mit zwei der drei Lehrerinnen relativ rasch. Bei einer Lehrerin musste mehrmals um Antwort gebeten werden und es kam immer wieder zu Schwierigkeiten einen Termin zu finden, an den die Lehrerin, die Dolmetscherin und die Forscherin Zeit haben. Nach mehreren Versuchen konnte dann doch noch ein Termin vereinbart werden, jedoch mit einer anderen Dolmetscherin.

Da die Gebärdensprachfähigkeiten der Forscherin nicht ausreichen um ein Interview zu führen, wurden alle drei Interviews von einer Dolmetscherin begleitet. Zwei Interviews wurden von einer Dolmetscherin durchgeführt, die an der Universität Wien tätig ist. Ein Interview wurde von einer Dolmetscherin des ÖGSDV begleitet. Zwei der Interviews wurden am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt. Die Dolmetscherin, welche gleichzeitig an der Universität Wien angestellt ist, konnte für die Interviews einen Besprechungsraum organisieren. Diese Räumlichkeit war für das Interview ideal, da es ruhig war und gute Lichtverhältnisse gegeben waren. Die Sitzposition wurde so gestaltet, dass Interviewerin und Dolmetscherin nebeneinander gesessen sind und mittig gegenüber die Interviewpartnerin. So konnte die Befragte sowohl gut zur Dolmetscherin sehen, als auch mit mir Blickkontakt aufnehmen. Ein Interview wurde in einem Cafe durchgeführt, welches für die Durchführung des narrativen Interviews nicht optimal war. Es herrschte zwar eine gemütliche und entspannte Atmosphäre, jedoch war die Geräuschkulisse eher störend. Des Weiteren wurde das Interview von der Bedienung unterbrochen, was für den Erzählfluss nicht förderlich war und durch die Sitzposition, bei welcher sich die Interviewpartnerin und die Dolmetscherin gegenüber saßen und die Forscherin ums Eck, konnte eher wenig Blickkontakt zwischen Forscherin und Interviewpartnerin hergestellt werden.

Mögliche Schwierigkeiten und Besonderheiten, die aufgrund der Übersetzung in ÖGS auftreten können, wurden im Vorhinein zwischen Dolmetscherin und Interviewerin geklärt. Die Dolmetscherin fungiert während des Interviews als Kommunikationsorgan für die Interviewerin und die Lehrerin und stellt daher selbst keine Fragen oder macht Anmerkungen. Die Fragen der Interviewerin und die Erzählungen der Befragten werden von der Dolmetscherin möglichst wortwörtlich wiedergegeben. Das Gesagte wird von der Dolmetscherin nicht in Formulierungen der dritten Person übersetzt wie zum Beispiel „Sie

sagt, dass sie eine Schwerhörigenklasse besucht hat“, sondern sie schlüpft quasi in die jeweilige sprechende Person hinein, also formuliert „ich habe eine Schwerhörigenklasse besucht“. Falls es zu Verständnisfragen seitens der Dolmetscherin kommt, gibt sie der Interviewerin bescheid und klärt sie über die Unklarheiten auf. Schwierigkeiten und Unklarheiten während des Interviews können im Nachhinein noch mit der Dolmetscherin besprochen und reflektiert werden.

#### 4.4 Darstellung der Analyseschritte

Nachdem in Kapitel 4.2 die dokumentarische Interpretation von Interviews erläutert wurde, erfolgt nun die Analyse nach den einzelnen Schritten von Nohl (2012). Im ersten Schritt, der *formulierenden Interpretation*, wird im ersten Zwischenschritt ein *thematischer Verlauf* angefertigt, indem sich der Forscher/die Forscherin das Interview anhört und tabellarisch die Oberthemen und Unterthemen des Interviews identifiziert (vgl. ebd., 40). Hier ein kleiner Ausschnitt eines thematischen Verlaufes:

<i>Zeitpunkt</i>	<i>Thematischer Verlauf (Fragen der Interviewerin, erzählte Themen, gegliedert in Oberthema (OT) und Unterthema (UT))</i>
<b>3:37</b>	<b>OT: Einstieg in die Schullaufbahn</b> UT: Volksschule: Integrationsklasse UT: Barrieren und Probleme UT: Familie als Ausgleich
<b>6:30</b>	<b>OT: Orientierung Berufs-/Bildungslaufbahn</b> UT: Erste Orientierung und Unterstützung seitens der Mutter UT: Eintritt ins Gymnasium UT: Erleben von Gleichwertigkeit UT: Dolmetschsituation

Tabelle 1: Thematischer Verlauf (formulierende Interpretation)

Danach erfolgt die *Transkription* der Ton- und Videoaufnahmen (vgl. ebd., 40). Es wurden bei der Transkription auch parasprachliche Auffälligkeiten berücksichtigt, weswegen für die in Gebärdensprache geführten Interviews auch eine Videoaufnahme gemacht worden ist. Das Gesagte wird im Transkript wortwörtlich niedergeschrieben und es werden umgangssprachliche Ausdrücke wiedergegeben, um das Interview so getreu wie möglich darzulegen. Pausen, Betonungen oder nonverbales Verhalten wie lachen werden im Transkript verzeichnet. Es wird sich an den Transkriptionsregeln von Lamnek (2010) orientiert, welche im Anhang zu finden sind. Die Namen der Interviewpartnerinnen werden

verändert und somit anonymisiert. Sowie andere Daten, die einen Rückschluss auf die Befragten ermöglichen würden, wie beispielsweise die Adressen der Schulen.

Im zweiten Zwischenschritt erfolgt die *formulierende Feininterpretation*, bei welcher der Forscher/die Forscherin die Themen der Interviews in eigenen Worten wiedergibt (vgl. ebd., 40f.). Hier ein kurzer Abschnitt einer formulierenden Feininterpretation:

<i>Seite/Zeilen- nummer</i>	<i>Oberthema (OT) und Unterthema (UT)</i>
1/1-2/27	<b>Begrüßung, Vorstellung, Klärung der Interviewsituation und Erzählaufforderung</b> I begrüßt Birgit/B1 und weist auf die Dolmetschsituation hin. Danach stellt sich I kurz bei B1 vor und weist auf die Video- und Tonbandaufnahme hin. Dann wird der Interviewablauf von I erklärt und zur Erzählung der Lebensgeschichte in Bezug auf die Bildungslaufbahn aufgefordert.
2/28-32	<b>OT: Einstieg in die Schullaufbahn und erste Erfahrungen institutioneller Bildung</b> <u>UT: Kindergarten</u> Birgit ist gehörlos geboren und hat auch gehörlose Eltern. In der Familie gibt es Gehörlosigkeit schon über mehrere Generationen. Birgit besuchte keinen speziellen Gehörlosenkindergarten, sondern einen Schwerhörigenkindergarten.
2/33-3/2	<u>UT: Integrationsklasse in einer Schwerhörigenschule</u> Birgit besucht eine Integrationsklasse mit 15 Kindern. Davon waren alle hörend, außer ein schwerhöriger Bub, der jedoch oral erzogen wurde.
3/4-10	<i>UUT: Bildungsqualität</i> Durch den Besuch der Schwerhörigenschule erhofft sich Birgit gleichwertige Chancen für die zukünftige Bildung und den Beruf. Die Mutter, welche selbst eine Gehörlosenschule besucht hatte, weiß, dass man als gehörloser Mensch auf viele Barrieren stößt.
3/10-12	<i>UUT: Gebärdensprache-Verbot</i> Die Zeit in der Schwerhörigenschule war sehr hart für Birgit, da viele Hörende in der Klasse waren und Gebärdensprache nicht vorhanden war. Somit konnte sich Birgit mit niemanden wirklich austauschen.

Tabelle 2: Formulierende Feininterpretation (formulierende Interpretation)

Im zweiten Schritt führt der Forscher/die Forscherin die *reflektierende Interpretation* durch, indem er/sie einerseits die Textsorten des Interviews in Erzählung, Beschreibung und Argumentation trennt (*formale Interpretation mit Textsortentrennung*) und andererseits bereits mit der *semantischen Interpretation und komparative Sequenzanalyse* beginnt. Der Forscher/die Forscherin beginnt bereits an dieser Stelle der Analyse mit dem Vergleich der einzelnen Fälle und versucht somit, dass der Vergleich nicht an der eigenen Person als Interpret/Interpretin endet. (Vgl. ebd., 41ff) Natürlich ist es nicht möglich, dass der Forscher/die Forscherin seine/ihre Standortgebundenheit gänzlich umgeht, jedoch steigt die methodische Kontrolle mit zunehmender Anzahl der empirischen Vergleichsfälle (vgl. Bohnsack 2013, 252). Da für die Erhebung nur drei Interviews durchgeführt wor-

den sind, dient zu Beginn der implizite Vergleichshorizont der Autorin der Interpretation, welcher immer mehr durch die komparative Analyse minimiert wird. In der reflektierenden Interpretation spiegelt sich auch der Erkenntnisprozess der Untersuchung wider, da zu Beginn noch vorsichtig und nahe am empirischen Material interpretiert wird. Ab dem zweiten Interview können erste Typisierungen von (bildungs-)biografischen Erfahrungen gemacht werden.

Im dritten und letzten Schritt erfolgt die **Typenbildung**. Es werden *sinngenetische Typen* gebildet, indem die in den Einzelfällen rekonstruierten Orientierungsrahmen sich auch in anderen Fällen finden lassen und abstrahiert und zu einem Typ gebildet werden. Bei der *soziogenetischen Typenbildung* wird zusätzlich berücksichtigt aus welchen sozialen Zusammenhängen die Orientierungsrahmen entstanden sind, worauf in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen wird. (Vgl. ebd., 50ff.)

Der *thematische Verlauf* und die *formulierende Feininterpretation* der drei Interviews sind im Anhang zu finden, da in diesem Auswertungsschritt das ‚Was‘, also was Thema der Interviews ist, im Vordergrund steht und aufgrund der tabellarischen Anordnung den Lesefluss der Arbeit stört. Die transkribierten Interviews befinden sich auf der beiliegenden CD-Rom.

# 5 ANALYSE DER INTERVIEWS

## 5.1 Fall Birgit

Bevor die reflektierende Interpretation des Falls Birgit beginnt, soll kurz die Interviewsituation dargestellt werden.

### 5.1.1 *Interviewsituation*

Das Interview mit Birgit fand am 08.02.2016 in einem Besprechungsraum am Institut für Bildungswissenschaft statt. Die gehörlose Lehrerin ist seit ihrer Geburt gehörlos und wird im Zuge dieser Masterarbeit aus ethischen Gründen mit dem Pseudonym Birgit bezeichnet. Birgit ist 1988 geboren und wohnt in Wien. Ihre beiden Eltern sind gehörlos, weswegen Birgit von Geburt an die Gebärdensprache erlernt. Da die österreichische Gebärdensprache ihre Erst- und Muttersprache ist, wurde das Interview mithilfe einer Dolmetscherin in Gebärdensprache geführt.

Das Interview wurde sowohl in Ton und Bild aufgezeichnet. Die Videoaufnahme dient vor allem dazu um parasprachliche Besonderheiten zu erkennen und etwaige Unklarheiten der Gebärdensprachübersetzung im Nachhinein klären oder korrigieren zu können. Birgit wurde auf die Ton- und Videoaufzeichnung hingewiesen, welche rein für die Auswertung der Masterarbeit verwendet wird. Sie willigte sofort ein.

Birgit machte während des Interviews einen entspannten und ruhigen Eindruck. Am Beginn des Gesprächs gebärdete Birgit sehr schnell, so dass die Dolmetscherin sehr rasch und zügig übersetzte. Mit der Zeit wurde das Tempo jedoch minimiert und es herrschte eine sehr angenehme Atmosphäre. Zu der entspannten und vertrauten Atmosphäre hatte auch beigetragen, dass sich Birgit und die Dolmetscherin bereits im Vorhinein kannten. Birgit erzählte frei und offen über ihre Lebensgeschichte. Nach einer zirka 34 Minuten langen biografischen Anfangserzählung, mussten seitens der Interviewerin Erzählimpulse gegeben werden, welche sich auf Lebensabschnitte bezogen, die noch detaillierter erzählt werden sollten. Auf die Erzählaufforderungen reagierte Birgit meist mit längeren narrativen Antworten.

Am Ende des Interviews wurden noch soziodemographische Daten, wie der Geburtsort, Beruf der Eltern et cetera von Birgit erfragt, welche nicht Bestandteil des transkribierten Interviews sind.



### ***5.1.2 Reflektierende Interpretation***

#### **2/15-25 Biografisch orientierte Erzählaufforderung durch die Interviewerin**

#### **2/28-3/3 Beschreibung und Beginn einer Erzählung**

Birgit beginnt ihre Erzählung mit der Beschreibung, dass sie gehörlos geboren ist und auch gehörlose Eltern hat. In ihrer Familie gibt es Gehörlosigkeit schon über mehrere Generationen. Diese Information erscheint wichtig zu sein für Birgit, was darauf hindeutet, dass sie sich mit dem Gehörlos-sein identifiziert. Danach beginnt Birgit mit dem Einstieg ihrer Bildungslaufbahn und erzählt kurz, dass sie keinen speziellen Gehörlosenkindergarten, sondern einen Schwerhörigenkindergarten besucht hat, in welchem sie die einzige Gehörlose gewesen ist. Dann besucht Birgit eine Integrationsklasse mit vielen Hörenden und ist wieder die „einzige Gehörlose“. Es gibt zwar einen schwerhörigen Jungen in der Klasse, welcher oral erzogen worden ist. Es dokumentiert sich, dass dieser Junge von Birgit nicht als gleichbetroffen wahrgenommen wird, da dieser von dem in der Schule geltenden Gebärdensprachverbot nicht betroffen ist.

#### **3/3-3/11 Argumentation und Bewertung**

Durch den Besuch der Schwerhörigenschule erhofft sich Birgit gleichwertige Chancen für die zukünftige Bildung und den Beruf. Die Mutter, welche selbst eine Gehörlosenschule besucht hatte, weiß, dass man als gehörloser Mensch auf viele Barrieren stößt. Es dokumentiert sich, dass Birgits Mutter die Bildung ihrer Tochter wichtig ist und sich einen besseren Weg für ihre Tochter wünscht. Birgit erwähnt bewertend, dass es ein „harter Weg“ gewesen ist.

#### **3/11-4/2 Erzählung mit Beschreibung und Bewertung**

Birgit stößt in der Pflichtschulzeit auf Kommunikationsbarrieren und kann sich nicht in ihrer Muttersprache, der Gebärdensprache austauschen. Sie lernt zwar sprechen, hat aber wenig Freunde und Freundinnen, was sich bis in die Mittelschule fortsetzt. Birgit ist eine „Außenseiterin“ oder „Einzelgängerin“, die zwar nicht gemobbt wird, aber nicht wirklich Anschluss findet. Vereinzelt hat sie in der Mittelschule das erste Mal Freunde, die auch gebärden können. Die Erfahrung keinen wirklichen Freundeskreis zu haben, in welchen ein Austausch unter Peers stattfindet, bewertet sie als „schlimme Zeit“. Als Ausgleich erwähnt Birgit ihre Familie, welche eine starke Stütze für sie darstellt „auch in psychischer Hinsicht“. Es zeigt sich, dass in der Pflichtschulzeit die Sprachbarriere und die daraus resultierende Isolation für Birgit eine sehr negative Erfahrung darstellt.

Birgit ist nach der Absolvierung der Pflichtschule etwas planlos und weiß nicht welchen Bildungsweg sie als nächstes einschlagen soll. Sie überlegt zwischen mehreren Ausbildungen. Anfangs tendiert sie zu einer Fachschule und begründet ihren Entschluss dagegen mit den Worten „ich möchte ne bessere Bildung haben“, was darauf hindeutet dass Birgit bereits zwischen höherer und niederer Bildung differenziert. Birgit überlegt auch bei Siemens eine Lehre zu beginnen, weil dort auch viele andere Gehörlose sind. Die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Gehörlosen scheint ein wesentliches Kriterium für den Ausbildungsweg zu sein. Eine wichtige Rolle in diesem Entscheidungsprozess nimmt Birgits Mutter ein, welche für sie „kämpft“ und ihr die Perspektive aufzeigt ein Gymnasium zu besuchen. Es dokumentiert sich, dass die Mutter einen starken Einfluss für den weiteren Bildungsweg von Birgit hat und unkonventionelle Wege für möglich hält.

#### **4/3-5/17 Fortsetzung der Erzählung mit Beschreibung und Bewertung**

Birgit besucht mit einem anderen hörbeeinträchtigten Mädchen das Gymnasium. Deutlich wird, dass die beiden trotz fehlender Dolmetscher/Dolmetscherinnen dem Unterricht oral folgen und sich damit den Gegebenheiten der hörenden Welt anpassen. Unterstützung erhält Birgit von ihren Mitschülern/Mitschülerinnen, die großteils einen Migrationshintergrund haben. Sie macht die Erfahrung, dass diese offen auf sie zugehen und ihr aktiv Unterstützung anbieten, worauf sie „total erstaunt reagiert“. Aber auch ihre Mitschüler/Mitschülerinnen bitten sie zum Beispiel in Deutsch um Hilfe. Es wird deutlich, dass Birgit zum ersten Mal Gleichwertigkeit und ein Gefühl des Gebraucht-Werdens durch die gegenseitige Unterstützung erlebt und positive Erfahrungen durch den Kontakt mit Hörenden sammeln kann.

Des Weiteren zeigt sich, dass Birgit trotzdem für eine Dolmetschleistung kämpft, bis sie schließlich in der sechsten Klasse es schafft „Dolmetscher zu kriegen“. Dadurch wird deutlich, dass Birgit nicht einfach aufgibt und sich die Bewilligung hartnäckig erkämpft, was auf ein großes Durchhaltevermögen hindeutet.

Durch die Dolmetscher/Dolmetscherinnen wird Birgit noch besser in den Klassenverband integriert und fühlt sich als „vollwertiges Mitglied“. Es dokumentiert sich, dass Gebärdensprache und die damit verbundene Barriere ein zentrales Thema für sie ist, da sie erwähnt nun „100 Prozent der Information“ zu erhalten und auch an Diskussionen teilhaben kann. Sie kann in dieser Klasse und durch die gelungene Kooperation viele positive Erfahrungen im Umgang mit den Hörenden sammeln. Vor allem durch das Gefühl ein vollwertiges Mitglied zu sein, ist Birgit in der Lage, sich mit dem Thema Gehörlosigkeit und

ihrer Identität auseinandersetzen. Sich als Teil vom Team zu erleben und durch die Zugehörigkeit die Gelegenheit zu bekommen über sich selbst zu reflektieren, ist für die Entwicklung von Birgit in jeglicher Hinsicht sehr förderlich und sie „profitiert bis heute“ davon. Diese Erfahrung kann als sehr bedeutend für den weiteren Werdegang betrachtet werden, da sie in ihrem Selbstkonzept gestärkt worden ist.

#### **5/18-6/11 Fortsetzung der Erzählung mit Argumentation**

Deutlich wird hier, dass Birgit zwar anfangs unsicher ist, ob sie studieren gehen soll, sich aber dann für ein Architekturstudium an der TU Wien entschließt. Nach einem erfolgreichen Semester, in welchem auch zum Teil die Lehrveranstaltungen gedolmetscht worden sind, merkt Birgit, dass diese Abhängigkeit von einem Dolmetscher, vor allem später im Berufsleben eher störend findet. Birgit scheint eine uneingeschränkte Kommunikation wichtig zu sein für ihren beruflichen Alltag. Durch einen Job im ‚equalizent‘ macht Birgit die Erfahrung, dass sie gerne unterrichtet und meldet sich daraufhin, trotz Zweifel wegen ihrer Beeinträchtigung, mit der Einstellung „ich probiers einfach“ an der PH im 10. Bezirk an.

#### **6/12- 9/12 Fortsetzung der Erzählung mit Beschreibung**

Birgit erzählt von der Aufnahmeprüfung an der PH, bei welcher sie alle Teilleistungen problemlos absolviert, bis auf die Stimmleistungsprüfung. Diese möchte Birgit in Gebärdensprache ablegen, was ihr nicht gestattet wird. Es dokumentiert sich, dass Birgit aufgrund ihrer Gehörlosigkeit diskriminiert wird, da sie zum Sprechen gezwungen wird. Auch im weiteren Verlauf über den Erhalt einer Zu- oder Absage zeigt sich, dass Birgit zwar bemüht ist Informationen zu erhalten, sie aber von der Direktion nicht wirklich beachtet wird. Möglicherweise sollte dieses Verhalten seitens der PH zu einem Resignieren von Birgit führen. Bei einem zweiten Gespräch mit der Direktion erfährt Birgit erst, dass es eine Kommission über ihre Aufnahme geben wird. Es zeigt sich, dass Birgit in dieser Zeit große Geduld aufbringen muss, da sie bis zu Studienbeginn nichts über eine Zu- oder Absage erfährt. Erst durch Zufall, über eine Bekannte, erhält sie die Information, dass sie nicht aufgenommen wird. Es wird jedoch deutlich, dass Birgit wiederum ein sehr starkes Durchhaltevermögen hat und sich nicht unterkriegen lässt, da sie sich durch einen Tipp von einer Freundin und deren Hilfe bei terminlichen Vereinbarungen etc. an der PH in Strebersdorf anmeldet. Ihr Wunsch den Lehrberuf ausüben zu können scheint ziemlich stark zu sein, da sie das gesamte Aufnahmeverfahren nochmals durchläuft. Diesmal kann

Birgit nach Nachfrage die Stimmleistungsprüfung in Gebärdensprache ablegen und sie besteht alle Teilleistungen positiv. Trotz fehlenden Zulassungsbescheid wegen den gesetzlichen Bestimmungen, erlaubt die Institutsleitung, dass Birgit mit dem Studium beginnt. Kurze Zeit später erhält sie jedoch eine Ablehnung, jedoch setzt sich der Vizerektor für Birgit ein, zumal die gesetzlichen Bestimmungen einige Lücken aufweisen. Dieser war „SEHR unterstützend“ und es wird deutlich, dass durch die Hilfe eines Menschen in einer höheren Position (in diesem Fall an der PH) viel erreicht oder bewegt werden kann. Dank „bemühter Leute“ an der PH, denen Birgit auch ihre „Hochachtung“ schenkt, musste Birgit den Weg zur ordentlichen nicht alleine bestreiten. Des Weiteren zeigt sich, dass Birgit ganz klar weiß was sie will und auch für eine gleichberechtigte Teilhabe am Studium kämpft. So lässt sie sich nicht auf eine Zwischenlösung als außerordentlich Studierende ein. Viel „bürokratisches Theater“ und ein halbes Jahr später erhält Birgit sie Zulassung und wird als ordentliche Studierende anerkannt.

In der Erzählung dokumentiert sich, dass Birgit auch nach mehreren Hürden immer wieder versucht hat eine Lösung zu finden und für ihre Rechte als gehörloser Mensch kämpft.

#### **9/12-9/24      Erzählung mit Bewertung**

Deutlich wird an dieser Erzählung über den Erhalt des Ablehnungsbescheids von der PH im 10. Bezirk, dass sich Birgit nicht gleichbehandelt fühlt. Sie betont zweimal, dass es „ein HALBES Jahr“ lang gedauert hat diesen Bescheid zu erhalten und sie ohne der Insiderinformation der Bekannten bis Februar nichts erfahren hätte. Sie betont bewertend „das muss man sich mal vorstellen“. Die in dem Brief angeführten Begründungen für die Ablehnung können als diskriminierend betrachtet werden, da Birgit zwar die sportliche Eignung erbringt, jedoch aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht als geeignet angesehen wird. Es dokumentiert sich, dass Birgit dieser negative Bescheid mehr oder weniger egal ist, was auch mit der Aussage „und da stand auch ich kann Einspruch erheben blablabla“ verdeutlicht wird, da sie ja an der PH Strebersdorf aufgenommen worden ist.

#### **9/24-11/1      Fortsetzung der Erzählung mit Beschreibung und Bewertung**

Birgit leitet aufgrund des Bescheids von der PH im 10. Bezirk und einem Freund aus dem Gehörlosenbund ein Schlichtungsverfahren ein. Deutlich wird an der Erzählung, dass es Birgit ein Anliegen ist, für die Rechte gehörloser Menschen zu kämpfen und dadurch auch anderen gehörlosen Menschen den Weg zur PH zu ermöglichen, die vielleicht nicht

so viel Unterstützung wie sie bekommen und Glück haben. Birgit beschreibt das Schlichtungsverfahren und die negative Stimmung, „eine vergiftete Atmosphäre“, die herrschte. Sie führt jedoch nicht näher aus wie das Schlichtungsverfahren endet oder zu was für einem Ergebnis dieses führt, sondern erzählt über die Reaktion der im Schlichtungsverfahren Beteiligten, als sie erfahren, dass Birgit nun doch Lehramt studiert. Dass Birgit diese Situation auch als lustig schildert, verdeutlicht wie sehr Birgit davon überzeugt ist im Recht zu sein. Diese reagieren erstaunt und teilen Birgit mit, dass sie nicht Lehramt studieren kann und kein Lehramtszeugnis bekommen wird. Sie fragt an der PH Strebersdorf nach ob sie ein Lehramtszeugnis bekommt, aber auch diese wissen es noch nicht und müssen erst nach einer Lösung suchen. Es dokumentiert sich, dass Birgit trotz dieser Benachrichtigung ruhig und positiv gestimmt bleibt, obwohl sie zu Beginn des Studiums nicht darüber aufgeklärt worden ist. Nach ewigen hin und her erfährt Birgit, dass das Wissenschaftsministerium ihr kein Lehramtszeugnis aushändigen will, worauf die Einspruch erhebt, da sie ein „ordentliches Bachelorstudium absolviert“ hat. Abermals muss Birgit für das Abschlusszeugnis kämpfen und erreicht am Ende ihr Ziel. Es zeigt sich, dass Birgit mit viel Widerstand umgehen musste um Lehrerin werden zu können.

#### **12/4-12/22 Erzählung mit Argumentation und Bewertung**

Deutlich wird in dieser Erzählung, dass Birgit relativ schnell ein Jobangebot vom BIG bekommt, wobei sie sich aber nicht sicher ist ob sie dort arbeiten möchte. Sie berichtet, dass sie im BIG angefangen hat als Lehrerin tätig zu sein, weist aber dann nach einer kurzen Pause darauf „unter der Leitung“, was drauf schließen lässt, dass die Expositur, in welcher Birgit angestellt ist, nicht nur räumlich vom BIG abgegrenzt ist. Es dokumentiert sich, dass Birgit dem BIG gegenüber eher negativ eingestellt ist. Sie begründet, dass sie gerade im 10. Bezirk, also selbst als Kind im BIG und dann an der PH sich sehr diskriminiert gefühlt hatte und „keine Unterstützung gekriegt“ hat; „weil ich gehörlos bin kann ich das nicht schaffen“ wurde ihr an diesem Standort vermittelt. Es zeigt sich also, dass Birgit innerlich zwiegespalten ist über die Anstellung am BIG, erhofft sich aber vielleicht durch ihre Arbeit ein Stück weit zur Veränderung der Situation beizutragen. Birgit reflektiert, dass sie viele negative Erfahrungen am Weg zum Lehrberuf gesammelt hat, welche sie aber stärker gemacht haben und sie viel „Kampfgeist“ entwickeln konnte. Diese Aussage spiegelt nochmals die Stärke, die Birgit für die Absolvierung eines Lehramtsstudium als gehörloser Mensch aufbringen musste, wieder.

### **12/32-14/21 Immanente Nachfrage und Erzählung mit Bewertung**

Die Interviewfrage greift die bereits zuvor erwähnten eigenen schulischen Erfahrungen auf und stellt insofern eine immanente Nachfrage dar und wird erweitert durch die Frage nach Veränderungswünsche für gehörlose Kinder im schulischen Bereich. Birgit beginnt ihrer Erzählung mit der wertenden Aussage, dass ihre Erfahrungen „viel negativ geprägt“ gewesen sind und beginnt dann nochmals von dem Stellenangebot im BIG zu berichten. An dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass ihre eigene Pflichtschulzeit sehr stark oral geprägt gewesen ist und sie nicht an einer Schule arbeiten möchte, an der sie nach dieser Methode arbeiten muss. Sie denkt am BIG sind „WIEDER VIELE hörende Lehrer und viele hörende Kinder“, mit denen sie sich dann „oral austauschen“ muss. Durch eine Lehrerin an der Expositur am BIG kann sich Birgit dann ein Bild von der Integration im bilingualen Modell machen. Dieses beschreibt sie als „Idealbild“, in welchem beide Sprachen gleichwertig anerkannt werden und die Kinder an allen Aktivitäten teilhaben können. Es entsteht nicht „das Gefühl eines Hindernisses“, was vermutlich Birgit in ihrer Schulzeit empfunden hat. Es dokumentiert sich, dass die Stelle an der Expositur vom BIG mit dem bilingualen Modell die ideale Stelle für Birgit ist um als Lehrerin zu arbeiten. Hier kann sie ihre Identität und ihre Sprache ausleben und erfährt, dass Gehörlosigkeit in den Augen der Kinder „keine Behinderung“ darstellt, was für Birgit einen besonderen Moment darstellt. Die Aussage „ahm da hier diesen vollen Respekt und diese Gleichwertigkeit von den Kindern ahm zu erfahren, das da hat sich die Welt schon um 180 Grad in dem Moment gedreht für mich“, verdeutlicht dass sich Birgit an ihrem Arbeitsplatz wohlfühlt und sie ihren Traumberuf ausüben kann.

### **14/22-15/3 Immanente Nachfrage und Erzählung mit Bewertung**

In der Erzählung, in welcher seitens der Interviewfrage nochmals auf die Studienzeit Bezug genommen wird, wird deutlich, dass Birgit im Studienalltag mit keinerlei größeren Problemen zu tun hatte. Ihre Gehörlosigkeit scheint in der Gruppe kein Handicap darzustellen, da auch eine „offene Einstellung“ der Gebärdensprache gegenüber vorherrscht. Sie geht in diesem Abschnitt immer wieder auf die Gebärdensprache ein, was darauf schließen lässt, dass die Kommunikation untereinander zentrales Thema ist.

### **15/4-21 Immanente Nachfrage und Beschreibung mit Bewertung**

Deutlich wird in diesem Abschnitt, dass Birgit während der gesamten Studienzeit Dolmetscher/Dolmetscherinnen zur Verfügung hatte. Anfangs musste sie diese selbst organi-

sieren und erst ab dem dritten Semester hat GESTU die Organisation übernommen. Birgit erfährt hier durch GESTU wiederum viel Unterstützung. Es dokumentiert sich, dass für Birgit das Prozedere der Organisation und Zeitplanung von Dolmetscher/Dolmetscherinnen selbstverständlich ist und sie die „irrsinnige Belastung“ erst wahrnimmt, als dieses wegfällt.

#### **15/22-16/5 Nachfrage und Beschreibung**

Deutlich wird in der Beschreibung, dass Birgit sowohl in einer hörenden Klasse, als auch am BIG Praxiserfahrung gesammelt hat. Die Praxisstunden am BIG bereitet sie gemeinsam mit den Lehrerinnen vor, was darauf schließen lässt, dass diese gebärdensprachkompetent sind und sich viel Zeit für Birgit nehmen.

#### **16/6-14 Nachfrage und Bewertung**

Auf die Frage wie Birgit ihre Studienzeit an der PH in Strebersdorf insgesamt beurteilen würde, antwortete sie, dass in Strebersdorf alles prima verlaufen ist. Daher dort die Möglichkeit vorhanden ist, dass durchgehend Dolmetscher/Dolmetscherinnen organisiert werden, ist die größte Barriere aus dem Weg geräumt. Die Möglichkeit in Gebärdensprache zu kommunizieren und Dolmetscher/Dolmetscherinnen zu bekommen ist für Birgit essentiell um das Studium absolvieren zu können.

#### **16/15-31 Immanente Nachfrage und Erzählung mit Argumentation**

Die Interviewerfrage greift die bereits zuvor erwähnte Rolle der Mutter beziehungsweise Eltern auf und stellt insofern eine immanente Nachfrage. Deutlich wird in dieser Sequenz nochmals, dass Birgits Mutter ihr einen möglichen Weg aufgezeigt hat und sie von selbst „hätte nie träumen können, dass ich einen Job hab, so wie jetzt“. Es zeigt sich, dass die Familie einen großen Einfluss auf den Bildungsweg von Birgit hatte.

#### **16/32-17/16 Nachfrage und Beschreibung mit Bewertung**

Deutlich wird in der Beschreibung, dass Birgit in Bezug auf die Frage nach dem Berufsalltag, weniger auf das Team eingeht, in welchem es „ausgezeichnet“ läuft, sondern den Fokus auf sich als gehörlose Lehrerin legt. Sie beschreibt vor allem ihre Rolle als Identifikationsfigur für die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder in der Klasse und untermauert die Wichtigkeit ihrer Rolle mit alltäglichen Szenarien, die sie beobachtet oder erlebt hat.

## 5.2 Fall Petra

Im Folgenden wird die Interviewsituation dargestellt und anschließend erfolgt die reflektierende Interpretation, bei welcher auch schon der Vergleich unter den Fällen beginnt.

### 5.2.1 *Interviewsituation*

Das narrative Interview findet am 09.02.2016 in einem Besprechungsraum am Institut für Bildungswissenschaft statt. Die gehörlose Lehrerin wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit dem Pseudonym Petra bezeichnet um ihre Anonymität zu sichern. Petra ist 1980 geboren und wohnt in Wien. Ihr Vater ist gehörlos und ihre Mutter ist schwerhörig, welche in LBG und ÖGS kommunizieren. Petras Erstsprache ist die Gebärdensprache, weswegen das Interview auch in dieser geführt wird.

Während des Interviews erfolgte eine Ton- und Videoaufzeichnung, die ausschließlich für die Auswertung der Masterarbeit verwendet wird. Petra stimmte nach der Frage, ob diese Aufzeichnung für sie in Ordnung ist, direkt zu. Die Videoaufnahme dient vor allem dazu um parasprachliche Besonderheiten zu erkennen und etwaige Unklarheiten der Gebärdensprachübersetzung im Nachhinein klären oder korrigieren zu können.

Petra wirkte sehr locker und gut gelaunt. Da das Interview am Faschingsdienstag stattfand, erschien Petra noch in der Verkleidung, die sie in der Schule trug. Diese Situation lockerte die Stimmung etwas auf und es herrschte von Beginn des Interviews eine freundliche Atmosphäre. Petra erzählte nach der Erzählaufforderung sehr lange frei über die verschiedenen Lebensphasen. Ab und zu musste die Dolmetscherin Verständnisfragen stellen, die den Interviewverlauf kurz stoppen. Nach zirka 45 Minuten beendete Petra ihre Erzählung, worauf noch erzählgenerierende Fragen gestellt wurden. Diese beantwortete Petra wiederum ausführlich.

Am Ende des Interviews wurden die soziodemographischen Daten von Petra erhoben, welche nicht Bestandteil des Transkripts sind.

### 5.2.2 *Reflektierende Interpretation*

**2/21-29 Biografisch orientierte Erzählaufforderung durch die Interviewerin**

**2/33-3/17 Beschreibung**

Petra beginnt mit einer Beschreibung über ihre Eltern, welche beide gehörlos sind (Mama schwerhörig, Vater gehörlos) und schildert kurz wie diese aufgewachsen sind. Es fällt auf, dass Petra darauf aufmerksam machen möchte, dass es nicht selbstverständlich ist, dass hörbeeinträchtigte Menschen in Gebärdensprache kommunizieren, da ihr Vater „viel



mit LBG“ erzogen worden ist und ihre Mutter eine „Mischform zwischen ÖGS und LBG verwendet“, sowie zum Teil ihre Stimme.

### **3/17-4/18      Beginn einer Erzählung mit Bewertung und Argumentation**

Petra beginnt mit der Erzählung, dass sie hochgradig schwerhörig geboren wird, was aber von den Eltern ein Jahr lang nicht bemerkt worden ist. Die Diagnose, dass Petra ebenfalls schwerhörig ist, ist für die Eltern ein Shock. Dieses Ereignis berichten sie immer wieder Petra. Petra findet es heute noch seltsam, dass ihre Eltern so erschüttert waren, da sie ja selbst gehörlos sind und sagt bewertend, dass sie selbst stolz ist, dass sie gehörlose Kinder hat. Es dokumentiert sich, dass sich Petra mit der Gehörlosenkultur identifiziert, da sie Gehörlosigkeit nicht als Beeinträchtigung betrachtet. Die Reaktion ihrer Eltern begründet Petra vor allem damit, dass in der damaligen Zeit Gebärdensprache kaum existent und vor allem die „orale Erziehung“ gehörloser Menschen forciert worden ist. Petras Eltern und die Leihmutter des Vaters wollen anfangs ebenfalls den oralen Weg beibehalten, jedoch wird mit der Zeit immer deutlicher, dass Petra in Gebärdensprache kommunizieren möchte. An dieser Ausführung wird deutlich, dass Petra bereits als Kind merkt, dass sie in Gebärdensprache kommunizieren möchte und diese essentiell ist, damit sie Dinge verstehen kann.

### **4/21-5/5      Bewertung und Argumentation mit Erzählung**

Deutlich wird in dieser Sequenz, dass Petra im hörenden Kindergarten auf zahlreiche Kommunikationsbarrieren stößt und sich selbst als „minderwertig“ erlebt. Sie begründet das Handeln der Kindergartenpädagogen/Kindergartenpädagoginnen, die körperliche Gewalt an Petra ausübten, mit der damaligen Zeit - „es war damals einfach so“. Es dokumentiert sich, dass Petra bereits beim Einstieg ihrer institutionellen Bildungslaufbahn viele negative Erfahrungen, aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung gesammelt hat und im Kindergarten wegen der Kommunikationsbarriere immer wieder Missverständnisse entstehen. Sowie Birgit in ihrer Pflichtschulzeit eine Außenseiterrolle in der sie umgebenden hörenden Umwelt einnimmt, erfährt Petra Isolation im hörenden Kindergarten. Birgit schildert diese Situation als belastend, sagt aber auch, dass sie seitens der Mitschüler/Mitschülerinnen nicht gemobbt wurde. Auf die Lehrpersonen geht sie nicht ein. Petra hingegen bezieht sich eher auf das Personal im Kindergarten und erfährt körperliche Gewalt und berichtet vor allem von den Schwierigkeiten mit der Kommunikation zwischen ihr und den Pädagogen/Pädagoginnen.

### **5/6-5/32      Erzählung mit Beschreibung und Bewertung**

Petra beginnt ihre Schullaufbahn in einer Schwerhörigenklasse und meint bewertend, dass sie darüber im Nachhinein sehr froh ist. In der Schwerhörigenklasse kann sich Petra mit anderen Kindern in Gebärdensprache austauschen und erlebt, dass sie nicht anders ist wie andere, sondern ein Stück weit Gleichheit. Es wird deutlich, dass dieser Erfahrung für Petra sehr bedeutend ist, da sie betont „nicht ALLEINE“ gewesen zu sein. Petra hat sich „das erste Mal wohlgeföhlt“ was darauf schließen lässt, dass für Petra der Kontakt mit Gleichbetroffenen sehr wichtig gewesen ist um ihr Selbstkonzept aufzubauen.

Des Weiteren werden in der Schwerhörigenklasse viele orale Übungen durchgeführt, wobei sie nicht näher auf diese eingeht, sondern auf das „permanente Training von zu Hause“. Petras Oma nimmt in der Förderung Petras eine zentrale Rolle ein, da sich diese viel mit Petra beschäftigt und im Bereich Deutsch viel mit Petra übt. Es dokumentiert sich, dass die Schulbildung in der Familie Petras einen hohen Stellenwert hat beziehungsweise auch zu Hause noch viel Unterstützung seitens der Oma gegeben wird. Im Vergleich zu Birgit, welche ebenfalls viel Hilfe von ihrer Familie und vor allem der Mutter erhält, wird deutlich, dass beide Menschen in ihrer näheren Umgebung haben, die sie auf ihrem schulischen Bildungsweg begleiten.

### **7/17-26      Erzählung mit Bewertung**

Deutlich wird hier, dass Petra unbedingt ihre schulische Laufbahn fortsetzen möchte und dafür sogar von Linz nach Wien zieht um dort am BIG eine Fachschule zu besuchen. Petra langweilt sich in der Fachschule eher, doch sie möchte die Matura machen und betrachtet daher diesen Weg als Schritt in die richtige Richtung. Es dokumentiert sich, dass Petra viel in Kauf nimmt um eine schulische Bildung nach der Pflichtschule absolvieren zu können.

### **8/4-9/16      Erzählung mit Argumentation**

Petra und eine gehörlose Mitschülerin können den Aufbaulehrgang an der Fachschule nicht machen, da sie zu wenige sind. Es zeigt sich, dass Petra wiederum darum kämpft die Matura machen zu können und nach einer Lösung sucht. Sie und ihre Kollegin möchten in das naheliegende Gymnasium integriert werden. Ihrer Kollegin wird ein Platz zugesichert, doch Petra wird aufgrund der fehlenden Englischkenntnisse der Platz verwehrt beziehungsweise weil ihre Kollegin als schwerhörig galt und sie sich als gehörlos bezeichnete (obwohl sie auch schwerhörig wäre) und somit nicht so leicht zu integrieren gewesen

wäre. Petra verstand sich aber als gehörlos, das war ihre Identität. Es dokumentiert sich, dass Petra nicht locker lässt und an sich selbst glaubt. Sie ruft mehrmals an und fragt persönlich in der Direktion nach warum sie nicht aufgenommen worden ist. Zufällig ist am gleichen Tag der Direktor des BIG in der Schule und hat von dem Anliegen Petras erfahren. Dieser setzt sich für Petra ein und will erreichen, dass Petra eine Chance bekommt. Einen Tag später wurde noch einmal telefoniert und Petra erhielt die Antwort, dass sie ausnahmsweise aufgenommen wird. Es wird deutlich, dass Petra einerseits sehr beharrlich ist und unbedingt die Matura machen möchte. Des Weiteren setzt sich jemand mit einer höheren Position (Direktor vom BIG) für Petra ein. Sowie in Birgits Fall gibt es engagierte Menschen, die an den Zugang zur höherer Bildung gehörloser Menschen glauben und ihre Kenntnisse und Stellung im System bereitstellen um etwas für einen Menschen bewirken zu können. Dass es sich bei der Aufnahme von Petra ins Gymnasium um eine „Ausnahmeregelung“ handelt und diese womöglich ohne der Hilfe des Direktors nicht zustande gekommen wäre, sei an dieser Stelle nachmals betont.

#### **9/17-10/4      Erzählung mit Bewertung**

Es dokumentiert sich, dass Petra zwar im Bereich Deutsch viel nachholen muss um mit dem Niveau der Klasse mithalten zu können, jedoch ist sie in Mathematik eine der Besten. Diese Erfahrung, mit den hörenden Schülern/Schülerinnen mithalten zu können beziehungsweise sogar besser zu sein, ist für Petra neu. Ihr wurde lange vermittelt, dass die hörenden Schulen viel zu schwer für sie seien und sie hatte daher ein ganz verzerrtes Bild von einer hörenden Gymnasialklasse. Es wird deutlich, dass Petra die in dieser Klasse die Erfahrung machen konnte, dass nicht immer die Hörenden schlauer oder „höher gestellt“ sind. Im Vergleich zu Birgit, welche ebenfalls im schulischen Rahmen die Erfahrung machen konnte, dass die hörenden Kinder auf sie zugehen und sie sich gegenseitig im Schulalltag helfen, erfährt auch Petra, dass sie mit den hörenden Kindern mithalten kann. Während Birgit eher das Gebraucht-werden und die soziale Integration in die Klassengemeinschaft schildert, legt Petra den Fokus auf die fachlichen Kompetenzen.

#### **10/5-31      Erzählung mit Beschreibung**

Petra entscheidet sich nach der Matura eine Ausbildung als Lehrerin zu machen, ist sich jedoch bereits vor der Anmeldung darüber bewusst, dass es schwer sein wird als gehörloser Menschen aufgenommen zu werden. Mit Hilfe einer Bekannten, die die Direktion der PÄDAK kennt und nachfragt ob sie Petra aufnehmen würden, ist die erste Hürde gemeis-

tert, da die PÄDAK nichts dagegen hat und diese ihr empfiehlt trotz der gesetzlichen Bestimmungen, die die körperliche Eignung voraussetzen, die Aufnahmeprüfung zu machen. Es dokumentiert sich, dass Petra wiederum Unterstützung von einer Person bekommt, die ihre Beziehungen zu Personen im System nutzt, damit Petra Zugang zu höherer Bildung bekommt. Auf die Aufnahmeprüfung geht Petra nicht näher ein, sie erwähnt nur, dass sie die Tests „positiv bestanden“ hat. Im Vergleich zu Birgits Fall, welche sehr detailliert auf die Aufnahmeprüfung, vor allem den Stimmleistungstest und den damit verbundenen Barrieren eingeht, unterscheiden sich die Erzählungen.

Petra bekommt aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen einen Platz als außerordentliche Studentin. Die Direktion der PÄDAK setzt sich gemeinsam mit Petra dafür ein, dass sie einen regulären Platz bekommt. Es wird deutlich, dass sich die Direktion der PÄDAK gegen die gesetzlichen Bestimmungen wehrt und sogar die Medien einschaltet. Petra erhält an dieser Stelle abermals sehr viel Unterstützung von engagierten Menschen, die Petra einen Zugang ermöglichen wollen. Auch bei Birgit setzt sich die Direktion der PH dafür ein, dass sie ein ordentliches Studium abschließen kann. Beide bekommen Rückenwind von den obersten Stellen, was ihnen wahrscheinlich überhaupt erst den Zugang zur PÄDAK/PH, auch als außerordentliche Hörende, ermöglicht.

### **10/32-12/14 Fortsetzung der Erzählung mit Bewertung**

Es wird deutlich, dass der PÄDAK das Thema Gehörlosigkeit und Petra als gehörlose Studentin ein Anliegen ist, da Petra einen Vortrag darüber hält, der vor allem die Studierenden informieren soll. Die Studierenden gehen danach offen auf Petra zu, was sie als „schöne Erfahrung“ bewertet. Ab dem dritten Semester kann Petra als ordentliche Studierende weitermachen. Sie geht jedoch nicht näher darauf ein, wie es wiederum zu dieser „Ausnahmeregelung“ gekommen ist. Ähnlich wie bei Birgit, die auch zuerst als außerordentliche und erst im Laufe des Studiums eine ordentliche Studierende werden konnte, muss Petra dafür kämpfen. Es bleibt bei beiden Fällen etwas unklar wie und warum sie dann ordentliche Studierende werden konnten. Da beide die jeweilige Direktion auf ihrer Seite hatten, ist zu vermuten, dass sich diese einsetzten und etwaige Sonderregelungen erreichen konnten.

Des Weiteren schildert Petra ihre Studienzeit als stressig, da sie in vielen Bereichen aktiv ist. Unter anderem fühlt sie sich diskriminiert, da sie ein Instrument lernen muss. Es dokumentiert sich, dass Petra kaum über die Kommunikation innerhalb der PÄDAK erzählt, was darauf hindeuten könnte, dass es in diesem Bereich zu keinen größeren Problemen

gekommen ist. Im sechsten Semester lernt Petra im Rahmen des Erasmusprogramms das bilinguale Modell in Schweden kennen und kann „viele Erfahrungen sammeln“. Danach erhält sie ihr voll anerkanntes Lehramtszeugnis, worüber sich Petra sehr freut. Im Vergleich zu Birgits Fall, die auch um den Erhalt eines regulären Zeugnisses kämpfen musste, unterschieden sich die beiden Erzählungen.

### **12/28-13/8 + 13/24-14/17    Erzählung und Beschreibung**

Petra bekommt nicht sofort eine Stelle als Lehrerin. Nach einigen Nebenjobs bekommt sie eine Stelle als Hortpädagogin in dem selben Haus, in dem eine Gehörlosenschule untergebracht ist. Von einem Tag auf den anderen bekommt Petra plötzlich eine Stelle als Lehrerin in der Gehörlosenschule angeboten, die sie nach einer Woche annimmt. Ihrer Arbeit als Lehrerin unterbricht sie eineinhalb Jahre später wegen der Geburt ihrer beiden Kinder. Es dokumentiert sich, dass Petra nicht sofort, trotz ihrer Qualifikation als native-signer, im Schuldienst eingesetzt wird und lange auf eine Stelle warten muss. Sie geht jedoch nicht näher auf die Arbeit in der Schule ein. Ihre Arbeitsstelle in Linz gibt sie wegen ihrer Familie auf um nach Wien zu ziehen und dort als Lehrerin zu arbeiten.

### **14/27-15/18    Immanente Nachfrage und Erzählung mit Bewertung**

Die Interviewerfrage greift die bereits zuvor erwähnten eigenen schulischen Erfahrungen auf und stellt insofern eine immanente Nachfrage dar und wird erweitert durch die Frage nach Veränderungswünsche für gehörlose Kinder im schulischen Bereich. Petra beginnt ihre Erzählung mit der wertenden Aussage, dass ihrer Schulzeit in der Schwerhörigenklasse „viel negativ“ gewesen ist. Diese Aussage bezieht sich auf die orale Erziehung an der Schule, bei welcher die Lehrkräfte „NUR gesprochen“ haben. Mit den Mitschülern/Mitschülerinnen gebärdet Petra heimlich, was auf ein Gebärdensprachverbot schließen lässt. Es dokumentiert sich, dass Petra im Vergleich zu Birgit ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Beide werden in der Schwerhörigenklasse oral erzogen und dürfen sich nicht in ihrer Muttersprache, der Gebärdensprache austauschen. In Birgits Fall kommt hinzu, dass sie die einzige in der Klasse ist die in Gebärdensprache kommunizieren kann und dadurch isoliert wird. Petra kann sich mit ihren Kollegen/Kolleginnen im Geheimen austauschen.

Petras weitere Ausführungen beziehen sich ebenfalls auf die Kommunikation. So hätte sie sich vor allem in Deutsch Erklärungen in Gebärdensprache gewünscht - „DAS wäre gut

in Gebärde gewesen“. Es wird deutlich, dass für Petra die Gebärdensprache im schulischen Unterricht ein zentrales Thema darstellt.

### **15/19-16/12 Fortsetzung Erzählung mit Argumentation**

Deutlich wird an dieser Sequenz, dass in dieser Zeit Petras Familie eine große Unterstützung für sie darstellt und diese ihr „ein paar Sachen dann noch erklärt“ haben. So begründet Petra auch ihre guten Leistungen im Vergleich zu den Mitschülern/Mitschülerinnen in Deutsch, da ihr die Mutter oder Vater ihr viel zusätzliche erklärt haben. Gerade die Erläuterungen in Gebärdensprache seitens ihrer Eltern, erachtet Petra als wichtig „um die volle Information zu kriegen“.

Kurz erzählt Petra noch von der Schulzeit in der Fachschule und im Gymnasium, wobei sie beim Thema fehlende Gebärdensprache bleibt. So erwähnt sie, dass sie viele Informationen aufgrund der Kommunikationsbarriere nicht bekommen hat und im Gymnasium „aufs Lesen fixiert“ gewesen ist und beendet ihren Satz unvollständig mit „und bei Diskussionen oder so ja (---)“, was zu erkennen gibt, dass Petra im Gymnasium nicht überall teilnehmen konnte. Im Vergleich zu Birgits Fall, welche in der Oberstufenschulzeit eine Dolmetschbegleitung hatte und dadurch auch gut in die Klasse integriert gewesen ist, nimmt Petra eher eine Außenseiterrolle ein.

An der PÄDAK hat Petra zum ersten Mal Dolmetscher/Dolmetscherinnen, was sie als ungewohnt beschreibt. Sie geht jedoch nicht näher auf das Thema Dolmetschen ein.

### **16/12-32 Beschreibung mit Bewertung und Argumentation**

Petra geht in dieser Sequenz auf den bilingualen Unterricht und die Erfahrung mit der Arbeit mit gehörlosen Kindern in ihrer Klasse ein. Es dokumentiert sich, dass Petra das Vorkommen der Gebärdensprache noch mehr forcieren möchte, da der Unterricht „noch nicht 100 Prozent bilingual“ ist. Gebärdensprache im schulischen Bereich hat einen hohen Stellenwert für Petra, welche sie auch für die Entwicklung der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder als essentiell betrachtet. In Birgits Fall ist ebenfalls deutlich geworden, dass für sie Gebärdensprache im schulischen Bereich sehr wichtig ist und eine orale Erziehung gehörloser Kinder nicht mit ihren Anschauungen vereinbar ist. Birgit führt dazu auch aus, dass sie dies an ihrer eigene, negativ geprägte Schulzeit erinnert, was womöglich auch bei Petra der Fall sein könnte, wenn sie Entwicklungsmöglichkeiten durch Gebärdensprachgebrauch aufzählt und mit dem Satz abschließt „das gabs früher halt alles nicht“. Beide haben in der eigenen Schulzeit schlechte Erfahrungen durch die zwanghafte

orale Erziehung gesammelt und möchten dies im schulischen Bereich für gehörlose Kinder verhindern.

### **16/33-18/8 Immanente Nachfrage und Beschreibung mit**

In der Beschreibung, in welcher seitens der Interviewfrage nochmals auf die Dolmetschsituation während der Studienzeit Bezug genommen wird, wird deutlich, dass die Dolmetschbegleitung nicht selbstverständlich gewesen ist. Aufgrund der erst zu dieser Zeit entstehenden Dolmetschausbildung, gibt es nur sehr wenige Dolmetscher/Dolmetscherinnen die für Petra zur Verfügung stehen. Sie organisiert sich daher die Dolmetscher/Dolmetscherinnen für die „theoretischen Fächer“. Um die finanzielle Unterstützung muss Petra kämpfen, da es für Studierende bis dato keine Dolmetschleistung gegeben hat. Petra musste „immer wieder verhandeln und verhandeln“ und schlussendlich ihr zugesichertes kleines Budget selbst verwalten. Es dokumentiert sich, dass Petra viel Zeit und Anstrengungen für den Erhalt der Dolmetscher/Dolmetscherinnen investieren musste. Birgits Erfahrung ist insbesondere in der Schule ähnlich, weswegen sie das Prozedere an der PH bereits kennt. Beide nutzen die Dolmetscher/Dolmetscherinnen für die theoretischen Fächer und erhalten keine durchgehende Dolmetschleistung. Im Unterschied zu Petra erhält Birgit ab dem dritten Semester an der PH Unterstützung vom Projekt GESTU.

### **18/9-19/26 Nachfrage und Erzählung mit Bewertung**

In dieser Erzählung über die Praxiserfahrung während der Studienzeit wird deutlich, dass Petra sehr vielfältige Erfahrungen sammeln konnte. Sie erhielt Einblick in Sonderschulen für körperbehinderte Kinder, aber auch in Integrationsklassen mit Hörenden und Gehörlosen, sowie in Klagenfurt in einer bilingualen Klasse. Petra bewertet die Integrationsklasse, welche „ORAL orientiert“ gewesen ist, als „nicht meine Welt“, wodurch nochmals zum Ausdruck kommt, dass Petra in Gebärdensprache unterrichten möchte. Sie vergleicht an dieser Stelle auch ihren jetzigen Arbeitsplatz in der bilingualen Klasse mit jener Integrationsklasse und drückt nochmals deutlich aus, dass sie die orale Methode zur schulischen Bildung gehörloser Kinder nicht richtig findet - „da bin ich dagegen“. Das bilinguale Modell „begeistert“ Petra und es dokumentiert sich, dass Petra hier eine neue Form des Unterrichts für gehörlose Kinder kennenlernt, die sie in ihrer Identität als gehörloser Menschen bestätigt.

### **19/27-21/15 Immanente Nachfrage und Beschreibung mit Argumentation**

Deutlich wird an dieser Beschreibung, dass Petra einerseits ihre Rolle im Team darstellt, in dem sie etwas die Aufgabenverteilung erklärt. Andererseits beschreibt sich Petra als „primäre Bezugsperson“ für die gehörlosen Kinder in der Klasse. Petra betrachtet sich als Identifikationsfigur und Vermittlerin der Gehörlosenkultur. Dieses Rollenbild der gehörlosen Lehrerin kann auch in Birgits Fall wiedergefunden werden und macht deutlich, dass beide Lehrerinnen einen besonderen Draht zu den gehörlosen Kindern in der Klasse haben. Zusätzlich geht Petra noch auf die Wichtigkeit der Teamarbeit ein. Es zeigt sich, dass Petra hier vor allem der „gegenseitige Respekt vor der jeweiligen Sprache“ ein Anliegen ist und sich diese auf die Arbeit mit den Kindern auswirkt.

## **5.3 Fall Jutta**

Bevor nun die reflektierende Interpretation des dritten Falls folgt, wird auch die Situation dieses Interviews kurz geschildert.

### **5.3.1 Interviewsituation**

Das Interview mit Jutta fand am 02.03.2016 in einem Wiener Kaffeehaus statt. Die gehörlose Lehrerin ist seit ihrer Geburt gehörlos und wird im Zuge dieser Masterarbeit aus ethischen Gründen mit dem Pseudonym Jutta bezeichnet. Jutta ist 1976 geboren und wohnt in Wien. Ihre beiden Eltern sind hörend, weswegen Jutta die Gebärdensprache erst in den Bildungsinstitutionen erlernt. Da die österreichische Gebärdensprache trotzdem ihre Erstsprache ist, wird das Interview mithilfe einer Dolmetscherin in Gebärdensprache geführt.

Das Interview wurde sowohl in Ton und Bild aufgezeichnet. Die Videoaufnahme dient vor allem dazu um parasprachliche Besonderheiten zu erkennen und etwaige Unklarheiten der Gebärdensprachübersetzung im Nachhinein klären oder korrigieren zu können. Jutta wurde auf die Ton- und Videoaufzeichnung hingewiesen, welche rein für die Auswertung der Masterarbeit verwendet wird. Sie willigte sofort ein, merkte jedoch während und nach dem Interview an, dass unbedingt die genannten Namen geändert werden müssen.

Jutta machte während des Interviews einen ruhigen Eindruck. Nach der Erzählaufforderung folgte eine relative kurze und eher knappe Schilderung ihrer Lebensgeschichte, die nach zirka acht Minuten endete. Scheinbar dürfte die Interviewsituation und Erzählaufforderung nicht gut genug erklärt gewesen sein oder sie wurde seitens der Interviewpartnerin nicht verstanden. Darauf folgend musste das Gespräch von der Forscherin eher stark



gelenkt werden, da Jutta bittet einfach Fragen an sie zu stellen. Die Forscherin versuchte möglichst an den bereits erzählten Passagen anzuknüpfen und erneut erzählgenerierende Fragen zu stellen. Teilweise gelingt dies sehr gut, da Jutta nun längere Ausführungen ihrer Lebensabschnitte preisgibt. Störende Faktoren während des Interviews waren auch die Hintergrundgeräusche und die Unterbrechungen durch eine Angestellte des Kaffeehauses am Beginn der Erzählung.

Am Ende des Interviews wurden noch soziodemographische Daten, wie der Geburtsort, Beruf der Eltern et cetera von Jutta erfragt, welche nicht Bestandteil des transkribierten Interviews sind.

### ***5.3.2 Reflektierende Interpretation***

#### **2/11-19 Biografisch orientierte Erzählaufforderung durch die Interviewerin**

#### **2/22-3/19 Beginn einer Erzählung mit Beschreibung und Argumentation**

Jutta beginnt ihre Erzählung damit, dass sie als einzige in ihrer Familie gehörlos ist und ihre Mutter erst mit drei Jahren ihre Gehörlosigkeit bemerkt hatte. So wie Birgit und Petra gleich zu Beginn auf die Hörbeeinträchtigung ihrer Familie eingehen, ist es Jutta wichtig ihre Einzelstellung innerhalb der Familie zu verdeutlichen.

Den weiteren schulischen Bildungsverlauf verbringt Jutta im BIG, wo sie auch ab der Volksschule das Internat besucht. Jutta geht nicht näher auf diese große Umstellung in ihrem Leben ein und erwähnt nur kurz, dass sie zum ersten Mal Gebärdensprache sieht, was ein „Schock“ für sie gewesen ist. Es dokumentiert sich, dass Jutta erst im Volksschulalter mit anderen gehörlosen Menschen in Kontakt tritt und ihren schulischen Weg eher auflistet, als Erfahrungen zu berichten. Beim Übergang von der Pflichtschule zur Oberstufe geht Jutta kurz darauf ein, dass sie eigentlich das Gymnasium besuchen wollte, welches ihr mehr oder weniger von der Schulpsychologin ausgedet worden ist, „da sie nicht intelligent genug“ sei. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Jutta im Internat immer wieder Nachhilfe gibt, was mit ein Grund für ihrer Wahl zum Lehrberuf gewesen ist und eine Lehrerin sie am Weg zur PÄDAK begleitet. Jutta geht nicht näher auf Einzelheiten ein und zählt eher sprunghaft die einzelnen Schulabschnitte auf.

#### **3/23- 4/7 Fortführung der Erzählung mit Bewertung**

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Jutta ihre Stellung als „EINZIGE Gehörlose“ sehr negativ erlebt. Die Studienzeit an der PÄDAK beschreibt sie als „SEHR HART“ und geht überwiegend auf die Kommunikationsbarriere und die damit verbundenen Hürden

sowie fehlende Dolmetschleistung ein. Wiederum schildert Jutta die Studienzeit an der PÄDAK sehr grob und geht nicht auf konkrete Situationen wie zum Beispiel das Aufnahmeverfahren, wie es etwa Birgit und Petra tun, ein. So setzt sich auch die Erzählung über ihren Einstieg ins Berufsleben fort „Dann hab ich (...) gearbeitet (...) und dann bin ich 2000 nach Wien gekommen und im BIG seither angestellt bis heute“.

Diese sehr oberflächliche Erzählung der einzelnen Bildungsabschnitte führt im weiteren Verlauf zu sehr viele Fragen seitens der Interviewerin, die versucht die erwähnten Themen der Befragten aufzugreifen.

#### **4/11-5/1      Immanente Nachfrage und Beschreibung mit Bewertung**

Die Interviewerfrage greift die bereits zuvor erwähnte Pflichtschulzeit am BIG auf und versucht schulische Erfahrungen hervorzulocken. Jutta beginnt mit der bewertenden Aussage „Das war eine schlechte Zeit für mich, wirklich eine SEHR schlechte Zeit“ und geht dann vor allem auf die orale Erziehung und das Gebärdensprachverbot, das an der Schule herrschte ein. Wie in Birgits und in Petras Fall, welche ebenfalls von der oralen Erziehung und dem Gebärdensprachverbot berichteten, wird auch Jutta gezwungen lautsprachliche Übungen durchzuführen. Während Birgit alleine in der Klasse ist und eher eine Außenseiterposition einnimmt, sind Petra und Jutta mit anderen gehörlosen Kindern in der Klasse und erzählen vom heimlichen Gebärden in der Pause, wodurch sich dokumentiert, dass beide mit Gleichbetroffenen, die auch in der Gebärdensprache kommunizieren wollten, in Kontakt treten konnten. Jutta tat dies, obwohl es „WIRKLICH STRENGESTENS untersagt“ gewesen ist Gebärden zu verwenden und Strafen folgten, wenn sie erwischt worden sind, was darauf hindeutet, dass dieses Verbot ein gewaltiger Einschnitt in die Sprachidentität gewesen ist.

#### **5/6-23      Immanente Nachfrage und Beschreibung**

Auf die immanente Nachfrage bezüglich der Nachhilfe, die Jutta anderen Kindern während ihrer Schulzeit gegeben hat, beschreibt sie, dass sie ab der dritten Klasse Hauptschule vielen Kindern im Internat geholfen hat. Jutta wird häufig von den Lehrern/Lehrerinnen oder den Erziehern/Erzieherinnen des Internats gebeten Inhalte nochmals zu erklären, da diese kaum gebärden konnten. Jutta wird auch „IMMER WIEDER“ darauf Aufmerksam gemacht, Lehrerin zu werden. Es dokumentiert sich, dass Jutta im Internat eine wichtige Rolle spielt, da sie den anderen Kindern bei schulischen Schwierigkeiten weiterhelfen kann und Inhalte so erklärt, dass sie für die gehörlosen Kinder ver-

ständlicher sind. Ähnlich wie in Birgits Fall, welche ebenfalls in der Schulzeit erlebt Hilfe zu bekommen, aber auch etwas zu erklären, erfährt Jutta in dieser Zeit, dass sie etwas gut kann und andere Menschen auf ihre Unterstützung angewiesen sind. Nicht sie ist in der Rolle des Hilfe-Suchenden, sondern kann in einer anderen Rolle eine neue Sichtweise kennenlernen und vermutlich dadurch Selbstwert aufbauen.

#### **24/5-6/8 Nachfrage und Erzählung mit Argumentation**

Es wird deutlich, dass Jutta seitens ihrer Familie wenig Unterstützung erhält und auf ihre Hörbeeinträchtigung nicht Rücksicht genommen wird. Juttas Eltern sind viel beschäftigt und lernen nicht die Gebärdensprache, wodurch das Desinteresse an Jutta und an ihre Beeinträchtigung verdeutlicht wird. Jutta lebt im Internat, in welchen sie mit der Zeit selbständig die Gebärdensprache durch die anderen gehörlosen Kinder erlernt. Es dokumentiert sich, dass Jutta bereits als junges Kind auf sich alleine gestellt ist und selbständig sein muss. Die „Eltern hatten so gut wie keine Zeit für mich“ begründet Jutta. Innerhalb der Familie findet sie keine Identifikationsmöglichkeiten in Bezug auf die Gehörlosigkeit, insofern der Kontakt und das Leben im Internat mit Gleichbetroffenen für Jutta vermutlich förderlich gewesen ist. Im Vergleich zu Birgit und Petra, welche beiden in gehörlosen Familien aufwachsen und viel Unterstützung auf dem Bildungsweg erhalten, unterscheidet sich Juttas Fall.

#### **6/9-7/9 + 8/24-30 Immanente Nachfragen und Erzählung mit Bewertung und Argumentation**

In diesem Abschnitt wird einerseits deutlich, dass Jutta bei der Aufnahmeprüfung der PÄDAK „keine Schwierigkeiten“ hatte und die Stimmleistungsprüfung weggelassen wurde. Dies deckt sich mit Petras Fall, welche ebenfalls bei der Aufnahmeprüfung keine Hürden wegen ihrer Hörbeeinträchtigung meistern musste. Konträr dazu ist der Fall Birgits, welche an der selben PH wie Jutta bereits bei der Aufnahmeprüfung mit Diskriminierungen wegen ihrer sprachlichen Identität konfrontiert wurde.

Des Weiteren dokumentiert sich, dass Jutta während der Studienzeit mit großen Kommunikationsbarrieren zu kämpfen hatte und viele Informationen nicht erhält. Sie begründet diese Schwierigkeiten durch den „nicht vorhandenen Dolmetscher“. Deutlich wird, dass Jutta eher eine Außenseiter-Rolle einnimmt, die weder von den Lehrerenden noch Studierenden ein Entgegenkommen erlebt. Birgit und Petra bekommen in ihrer Studienzeit Dolmetschunterstützung, welche die Kommunikationsbarriere eindeutig verkleinert.

Des Weiteren erhält Jutta nach bestandener Diplomprüfung „lediglich“ ein Zertifikat überreicht und fühlt sich nicht gleichwertig behandelt, da sie die selben Anforderungen wie alle anderen Studierenden zu erfüllen hatte. Zusätzlich haben die beiden gehörlosen Lehrerinnen vor ihr ein Zeugnis erhalten. Jutta wehrt sich dagegen, jedoch ohne Erfolg. Im Vergleich zu Birgit und Petra, welche beide als außerordentliche Studierende ihre Ausbildung starten mussten, haben die beiden am Schluss ein reguläres Lehramtszeugnis erhalten. In Birgits Fall war dies ein sehr mühsamer Kampf, welcher zum Weg zur ordentlichen Studentin und dann beim Abschluss abermals bestritten wurde. Petra musste ebenfalls für ihre Zulassung als ordentliche Studentin viele Hürden meistern, jedoch erhielten beide sehr viel Unterstützung seitens der Direktion. Es dokumentiert sich, dass Jutta nicht das Glück hat, dass sich das Personal der PÄDAK gemeinsam mit ihr gegen diese Diskriminierung wehrt und sie kann diese Hürde nicht meistern, da sie das Zertifikat und die damit einhergehenden Minderungen akzeptiert – „ich hab's bis HEUTE nicht“.

#### **7/10-21 Nachfrage und Bewertung mit Erzählung**

Deutlich wird, dass Jutta von Anfang an ihre Praxiserfahrung am BIG, also in der Arbeit mit gehörlosen Kindern sammelt und sogar mit einer gehörlosen Lehrerin zusammen in der Klasse unterrichten kann.

#### **7/22-8/23 + 13/28-14/16 Immanente Nachfragen und Erzählung mit Bewertung**

In diesen beiden Sequenzen zeigt sich, dass Jutta vor allem durch eine Lehrerin immer wieder ermutigt wird, die PÄDAK zu absolvieren. Jutta erhält von dieser Lehrerin, zu welcher sie während ihrer Internatszeit ein sehr enges Verhältnis hat und selbst als „Ersatzmutter“ bezeichnet, im Gegensatz zu ihrer Familie, sehr viel Unterstützung. Die Aussage „sie war mehr als eine Lehrerin für mich, sie war eine Ansprechperson“ verdeutlicht die enge Beziehung der beiden und auch den Einfluss, den die Lehrerin auf Jutta und ihren Bildungsweg hat. Die Lehrerin begleitet sie am Weg zur Ausbildung, unter anderem zur Aufnahmeprüfung der PÄDAK und zu den ersten Studientagen. Es dokumentiert sich, dass Jutta ohne die Hilfe dieser Lehrerin wahrscheinlich nie den Weg zur Lehrerinnen-ausbildung gewagt hätte. Auch von einer zweiten Lehrerin, die gehörlos ist, wird Jutta bestärkt die Ausbildung als Lehrerin zu machen. Diese Lehrerin kann auch als Vorbild für Jutta betrachtet werden, die ihr Mut gibt die eigenen Selbstzweifel – „nein das schaff ich nicht“ – zu überwinden. Im Vergleich zu Petra und Birgit, die sehr viel Unterstützung von ihrer Familie erhalten, erfüllt diese Aufgabe in Juttas Fall eine Lehrerin. Es dokumentiert

sich, dass alle drei Lehrerinnen auf ihren Bildungsweg von Bezugspersonen, die ihnen Kraft und Sicherheit spenden und bei schulischen Schwierigkeiten weiterhelfen, begleitet werden. Ohne diese Bezugspersonen und auch engagierten Menschen, die sich für die gehörlosen Lehrerinnen einsetzen, hätten sie die Ausbildung zur Lehrkraft nicht absolvieren können.

### **9/31-10/10 Nachfrage und Argumentation**

In dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass für Jutta das Hauptproblem während ihrer Ausbildung an der PÄDAK die fehlenden Dolmetscher/Dolmetscherinnen gewesen sind. Durch Dolmetscher/Dolmetscherinnen hat man „überhaupt kein Problem die Ausbildung zu machen“. Es dokumentiert sich, dass Jutta mit vielen Kommunikationsbarrieren konfrontiert gewesen ist, die Birgit und Petra aufgrund der Dolmetscher/Dolmetscherinnen meistern konnten. Das Vorhandensein von Dolmetschern/Dolmetscherinnen erachten alle drei als wichtiges Mittel für die Absolvierung eines Studiums.

### **10/18-11/8 Nachfrage und Erzählung mit Bewertung**

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Jutta auch als gehörlose Lehrerin mit dem Gebärdensprachverbot und der oralen Erziehung der Kinder konfrontiert wird. Jutta gebärdet „mehr oder weniger (.) heimlich“ mit den Kinder und muss sich dafür bei der Direktorin rechtfertigen. Es dokumentiert sich, dass Jutta die Gebärdensprache im Unterricht mit gehörlosen Kindern als „NOTWENIDG“ betrachtet und eine orale Erziehung ablehnt. Nicht nur, dass sie in ihrer Identität diskriminiert und eingeschränkt wird, nun soll auch sie den gehörlosen Kindern dieses Rollenbild vermitteln, weswegen sie die Schule wechselt. Das Thema des Gebärdensprachverbots und der oralen Erziehung spielen in allen drei Fällen immer wieder eine Rolle. So berichten alle davon in ihrer eigenen Schulzeit, was mit schlechten Erinnerungen in Verbindung steht und als negativ bewertet wird. Es wird deutlich, dass sich Birgit, Jutta und Petra der Gehörlosenkultur zugehörig fühlen. Dies drückt sich vor allem durch das unbedingte Kommunizieren in der Gebärdensprache aus.

### **11/9-17 +13/7-14 Fortführung der Erzählung mit Bewertung**

Jutta kann durch die Arbeit an vielen unterschiedlichen Schulen Vieles kennenlernen, wie unter anderem den bilingualen Unterricht in Integrationsklassen von Hörenden und Gehörlosen - „ich hab mich VIEL wohler gefühlt“. In diesem Konzept wird „die Brücke geschlagen und der gemeinsame Weg gesucht“ und sowohl der Laut- als auch der Gebär-

densprache ein gleichwertiger Stellenwert beigemessen. Auch Birgit und Petra unterrichten in bilingualen Klassen und können dort ihre Identität als gehörlose Lehrerin ausleben. Die durchwegs positiven Erzählungen in Bezug auf das bilinguale Modell von allen drei Lehrerinnen lassen darauf schließen, dass dieses Modell den Bedürfnissen der gehörlosen Menschen gerecht wird.

#### **11/24-13/4 Fortführung der Erzählung mit Beschreibung und Argumentation**

Es wird deutlich, dass Jutta immer wieder in der Zusammenarbeit mit hörenden Kollegen/Kolleginnen Schwierigkeiten hat, die sich vor allem auf die fehlende Gebärdensprachkompetenz der hörenden Lehrkräfte und das Verständnis für die andere Sprache beziehen. Jutta hat an den unterschiedlichen Schulen wiederum mit Kommunikationsbarrieren zu kämpfen und wird von den hörenden Kollegen/Kolleginnen abwertend behandelt beziehungsweise eher als Belastung empfunden. Es dokumentiert sich, dass die Teamarbeit ein wesentlicher Faktor für eine gelingende Arbeit an der Schule darstellt. Petra, welche ebenfalls in einem Team mit hörenden Kolleginnen arbeitet, geht ebenfalls auf diese Thematik ein und erachtet vor allem den gegenseitigen Respekt der beiden Sprachen als besonders wichtig. Auch Jutta spricht davon, dass den gehörlosen Lehrerinnen an der <Teichgasse> „mit VOLLSTEN Respekt begegnet“ wird.

#### **13/15-25 Nachfrage und Bewertung und Argumentation**

In Bezug auf die Frage, welche Rolle Jutta als gehörlose Lehrerin der Klasse für die gehörlosen Kinder spielt, wird deutlich, dass sie sich besonders gut in die Situation dieser Kinder hineinversetzen kann und es ihr ein Anliegen ist, dass sich die „negativen Erfahrungen (...) nicht für die [gehörlosen Kinder, Anm. M.M.] wiederholen“ sollen. Im Vergleich zu Birgit und Petra, deckt sich diese Wahrnehmung der eigenen Rolle. Alle drei Lehrerinnen betrachten sich als Identifikationsfigur für die gehörlosen Kinder und erachten sich selbst als wichtig.

Anschließend an die reflektierende Interpretation mit der komparativen Analyse der drei Interviews, folgt im nächsten Kapitel die Typenbildung.

## 6 TYPENBILDUNG

Im nächsten Schritt erfolgt die Typenbildung, wobei sich bei der Durchführung der einzelnen Analyseschritte überwiegend an Nohl (2011) und auch an Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2013) orientiert worden ist. Um einen Überblick über die generierten Typen zu erhalten, wurde eine Abbildung angefertigt, die die Erzählungen zum Thema „(bildungs-)biografische Erfahrungen gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrkräfte am Weg zum und im Lehrberuf“ darstellt:



**Abbildung 2:** Erzählungen zum Thema

Die Generierung von Typen ist Ziel des letzten Schrittes der Analyse, welche als Ergebnis der Arbeit betrachtet werden können. Im Zuge der Auswertung der Interviews konnten vier Typen generiert werden, welche sich aus den gemeinsamen Erfahrungswerten der Interviewpartnerinnen herausbilden. Die Bezeichnung „Gehörlosenkultur-Typik“ kann beispielsweise dahingehend begründet werden, dass sich alle drei Lehrerinnen als gehörlos identifizieren und dementsprechend Erfahrungen gemacht haben.

Neben den vier Typiken sind rechts die Themenbereiche angeführt, welche sich aus den im Rahmen der formulierenden Feininterpretation gewonnen Ober-, Unter- und Unter-Unter-Themen zusammensetzen und der jeweiligen Typik zugeordnet werden. Die Abbil-

derung der Typiken dient der besseren Visualisierung und es können durch die Themengruppen thematische Schwerpunkte identifiziert werden, wobei sich dabei an der Idee von Felbermayr (2014) orientiert wurde. Die Bezeichnungen der Themenbereiche stammen überwiegend von den Überschriften der OT, UT und UUT der formulierenden Feininterpretation und wurden von mir selbst erstellt. Wenn die Bezeichnung einer Themengruppe unter Anführungszeichen steht, dann stammt diese aus den Interviews und wurde daher übernommen. Im Verlauf der Analyse wurde zum Beispiel deutlich, dass die Identifizierung mit der Gehörlosenkultur in verschiedenen Aspekten in den Erzählungen der Lehrerinnen vorzufinden ist. Die unterschiedlichen Themen, die dieser Typik zuzuordnen sind wurden dann zu Themenbereiche zusammengefasst, die die Kerninhalte repräsentieren. Dieser Schritt wird nicht in der dokumentarischen Interpretation von Interviews nach Nohl (2011) vorgeschlagen, doch ich schließe mich Felbermayr (2014, 113) an, welche diesen „zur besseren Veranschaulichung der Daten“ eingeführt hat. Trotzdem steht die Generierung der Typen im Vordergrund der Analyse. Die Themenbereiche legen „lediglich den Inhalt der jeweiligen Typik“ (Felbermayr 2014, 113) dar.

Der kollektive Erfahrungshintergrund, welcher als Grundlage für die vier Typen betrachtet werden kann, ist dadurch gegeben, dass alle drei Interviewpartnerinnen gehörlose oder hörbeeinträchtigte Lehrerinnen sind, welche eine Ausbildung an der PÄDAK oder PH absolviert haben und in einer integrativen Klasse mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten und hörenden Kindern, die nach dem bilingualen Modell unterrichtet werden, arbeiten. Es konnten folgende vier Typen generiert werden, welche keiner Hierarchie zugeordnet sind:

- (1) **Gleichberechtigungs-Typik**
- (2) **Unterstützungs-Typik**
- (3) **Gehörlosenkultur-Typik**
- (4) **Ausbildungs-Typik**

Im Folgenden werden die einzelnen Typen in Bezug auf die jeweiligen Themenbereiche näher erläutert.

## **6.1 Gleichberechtigungs-Typik**

Im Zuge der Analyse konnte die Gleichberechtigungs-Typik generiert werden, welche sich darauf bezieht, dass alle drei Lehrkräfte Erfahrungen sammeln konnten, die sich als gehörloser Mensch nicht nur auf das ‚Anders-Sein‘ beziehen, sondern auch auf die



gleichberechtigte Teilhabe. Es wird in den Erzählungen deutlich, dass diese Erfahrungen eine große Rolle für die eigene Wahrnehmung der Lehrerinnen, auch für Identität als gehörloser Mensch, spielen, welche eine aufbauende Wirkung haben. Einerseits konnten die Lehrerinnen solche Erfahrungen während der eigenen Schulzeit erleben, andererseits auch im Lehrberuf, weswegen zwei Themengruppen gebildet worden sind:

**a. Erleben von Gebraucht-werden und Gleich-sein**

**b. funktionierendes Team**

**a. Erleben von Gebraucht-werden und Gleich-sein**

Dieser Themenbereich bezieht sich vor allem auf Erfahrungen, die in der Schulzeit gesammelt worden sind. Diesen Erfahrungen gehen meist gegenteilige, negativ geprägte Erlebnisse voraus, weswegen das Erleben von Gebraucht-werden und Gleich-sein als eine Art Wendepunkt beschrieben werden kann. Die Interviewpartnerinnen nehmen zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn eine Außenseiterrolle, in der sie umgebenden hörenden Umwelt, ein und sammeln aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung negative Erfahrungen. Es kommt immer wieder zu Kommunikationsbarrieren und „Missverständnissen“ (I2<sup>3</sup>, 5/4), welche zur Isolation führen und dazu, dass sie sich selbst als „minderwertig“ (I2, 4/25) erleben. Im weiteren Bildungsverlauf können jedoch alle drei Lehrkräfte auch positive Erfahrungen in diesem Kontext sammeln. So gehen in Birgits Fall die hörenden Mitschüler/Mitschülerinnen offen auf sie zu, bieten ihr Unterstützung an, bitten auch um Hilfe in Deutsch, da diese großteils einen Migrationshintergrund haben, worauf sie „total erstaunt reagiert“ (I1, 4/23) und sie kann ein gleichwertiges Miteinander in der Klasse erleben. Auch Jutta nimmt in ihrer Internatszeit eine wichtige Rolle ein, da sie den anderen gehörlosen Kindern bei schulischen Schwierigkeiten weiterhelfen kann und die Inhalte so erklärt, dass sie für gehörlose Kinder verständlicher sind. Petra macht die Erfahrung, dass sie im Gymnasium mit den hörenden Schülern/Schülerinnen mithalten kann, sogar bessere Leistungen erbringt und, dass nicht immer die Hörenden schlauer oder „höher gestellt“ (I2, 9/26) sind. Die Erfahrungen der Lehrerinnen sind zwar unterschiedlicher Art, da Birgit etwa eher auf das Gebraucht-werden und die soziale Integration in die Klassengemeinschaft eingeht und Petra den Fokus auf ihre fachlichen Kompetenzen legt, einen sich aber in dem Effekt, dass sich die Lehrkräfte als „vollwertiges Mitglied“ (I1, 5/3-4) wahrnehmen können. Die Lehrerinnen können sich nicht nur in der Rolle des Hilfe-Suchenden erfahren, sondern erleben, dass sie etwas gut können und andere Menschen auf ihre Unter-

---

<sup>3</sup> Die Abkürzung I2 steht für Interview 2. Die anderen beiden Interviews werden mit I1 und I3 abgekürzt.

stützung angewiesen sind. Dadurch lernen sie eine neue Perspektive kennen, in welcher sie Selbstwert aufbauen können und in ihrem Selbstkonzept gestärkt werden, vor allem auch in Bezug auf ihre Identität als gehörloser Mensch. Die Erfahrung des Gebrauchtwerdens und Gleich-seins kann daher als zentral betrachtet werden und wirkt sich auch auf den weiteren Verlauf des Lebens aus, was abschließend in der folgenden Textpassage veranschaulicht werden soll:

„meine Meinung war wertvoll und hat auch ähm (.) ja Respekt gefunden und ich konnt mich einbringen und das waren VIELE positive Erfahrungen, wo ich auch meine Perspektive, mein Selbstbewusstsein zum Thema Gehörlosigkeit Gehörlosenwelt, äh meine Identität ähm aufbauen konnte und hier auch ein klares Bild über mich (.) entwickeln konnte (.) und nicht, dass ich minderwertig bin oder ich schaff etwas nicht, sondern nein, ich hab ähm hier einfach teilhaben können, war Teil vom Team und hab reflektieren können was ist an mir positiv, was ist negativ, wo muss ich mich weiterentwickeln und ahm hab hier viel von meinen KlassenkollegInnen lernen können und hab viel Unterstützung bekommen und (.) ahm von dem profitiere ich bis heute noch, ja (--) da da hab ich eine positive ahm Entwicklung einschlagen können“ (I1, 5/8-17).

## **b. funktionierendes Team**

Alle der drei Lehrkräfte arbeiten in Integrationsklassen mit hörenden Lehrkräften zusammen in einem Team, wodurch ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund gegeben ist. Sie berichten nicht alle gleich ausführlich von der Arbeit im Team, jedoch ist erkennbar, dass die Teamarbeit eine wichtige Rolle spielt - „dass das gut funktioniert unter den LehrerInnen“ (I2, 20/34). Vor allem in den Ausführungen von Jutta zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit hörenden Kollegen/Kolleginnen zu Problemen führen kann, die sich vorwiegend auf die fehlende Gebärdensprachkompetenz der hörenden Lehrkräfte und mangelnden Verständnis für die Gebärdensprache und den Umgang mit Gehörlosen beziehen. Gerade aber die Arbeit im Team wird von den Lehrerinnen als zentraler Faktor für eine gelingende Arbeit an der Schule dargestellt, wofür vor allem der „gegenseitige Respekt vor der jeweiligen Sprache“ (I2, 21/1) wichtig ist. Diesen „VOLLSTEN Respekt“ (I3, 12/26) erhalten die drei Lehrerinnen in ihrer derzeitigen Arbeit im bilingualen Modell, was an folgenden Aussagen deutlich wird. Es gibt in den bilingualen Klassen „keinen Unterschied zwischen gehörlosen und hörenden KollegInnen, das läuft auf gleicher Ebene ab, wir gebärden miteinander“ (I1, 17/2-3) und „wir sind im gleichen Raum, alle Kinder gemeinsam, niemand würde auf die Idee kommen uns woanders abzuschieben oder hinschicken“ (I3, 13/12-14). Die Lehrerinnen sind „für die gehörlosen Kinder da, aber auch für die hörenden Kinder“ (I2, 19/30). Dies verdeutlicht, dass die drei Lehrerinnen die zentrale Erfahrung gemacht haben, gleichwertig in ein Lehrer/Lehrerinnen-Team aufgenommen worden zu sein, in dem auf Augenhöhe in respektvoller Weise miteinander

umgegangen wird. Diese gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsalltag in der Schule, der nicht rein das Unterrichten im Team beinhaltet – „AUCH die Vorbereitung (.) passiert im Team“ (I3,12/24) – wird durch das bilinguale Modell, in dem die Inklusion aller Beteiligten vor allem durch den Einbezug der Gebärdensprache gelingt, ermöglicht.

## **6.2 Unterstützungs-Typik**

Im Rahmen der Analyse der Interviews zeigt sich, dass alle drei Interviewpartnerinnen in verschiedenen Formen Unterstützung erhalten haben, ohne jene sie den Weg zum Lehrberuf womöglich nicht gemeistert hätten. Diese gemeinsame Erfahrungswerte wurden im Laufe der Auswertung zu der Unterstützungs-Typik ausformuliert, welche zwei Themenbereiche beinhaltet:

- a. Familie/Bezugsperson als „Ausgleich“**
- b. engagierte Menschen**

### **a. Familie/Bezugsperson als „Ausgleich“**

Die Familie beziehungsweise die primären Bezugspersonen der Lehrerinnen stellen für ihre Bildungslaufbahn eine wichtige Ressource dar. Alle drei Interviewpartnerinnen beginnen ihre Erzählung mit einer kurzen Beschreibung ihrer Familiensituation, bei welcher zwei der Lehrerinnen über die Hörbeeinträchtigung ihrer Familie berichten und eine Lehrerin auf ihre Einzelstellung als einzige Gehörlose innerhalb der Familie eingeht. Im Laufe des Bildungsweges haben die drei Lehrkräfte immer wieder mit Hürden zu kämpfen, die sich hauptsächlich aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung ergeben. In diesen Situationen bietet die Familie oder die primäre Bezugsperson einen „Ausgleich“ (I1, 3/22), da sie eine Stütze darstellt und „viel Kraft“ (I1, 3/21) spendet, um diese Hürden zu überwinden. Das Unterstützungssystem Familie/Bezugsperson bietet Hilfe in emotionalen und sozialen Belangen – „ohne den Ausgleich (.) seitens meiner Familie, jetzt auch in psychischer Hinsicht wär das für mich glaub ich nicht schaffbar gewesen“ (I1, 3/23-24) – trägt aber auch zur Kompensation fachlicher und schulischer Problemlagen bei – „meine Oma, die sich viel Zeit für mich genommen hat, hat mich auch gefördert“ (I2, 5/28-29). Es wird deutlich, dass die Lehrerinnen von Menschen auf ihren Bildungsweg begleitet werden, die immer für sie da sind und denen der Stellenwert ihrer Bildung bewusst ist. Diese sind es auch, die den Lehrerinnen die Option einer höheren Bildung aufzeigen und sie ermutigen diesen Weg zu wagen. So wird Jutta von ihrer „Ersatzmutter“ (I3, 14/14), einer Lehrerin ihrer Schule angespornt – „die mich immer wieder angesprochen hat, ich soll die PÄDAK

machen, ahm und ich immer gesagt hab, nein das geht nicht, die lehnen mich sicher ab“ (I3, 7/27-28). In Aussagen wie „ich hätte nie träumen können, dass ich einen Job hab, so wie jetzt“ (II, 16/23) und „sonst hätt ich nie ein Studium gemacht“ (II, 16/25) wird nochmals die Bedeutung der Unterstützung seitens der Familie für die Absolvierung eines Lehramtsstudiums unterstrichen. Es handelt sich dabei also um eine zentrale Erfahrung am Weg zum Lehrberuf.

### **b. engagierte Menschen**

Diese Themengruppe bezieht sich auf diejenigen Personen, die die Lehrerinnen am Weg zum Lehrberuf unterstützt haben. Allen drei Lehrerinnen werden während ihrer Bildungslaufbahn Hilfen angeboten, weswegen sie diesbezüglich einen gemeinsamen Erfahrungswert besitzen. Häufig handelt es sich bei den engagierten Menschen um Personen in einer höheren Stellung, die gute Beziehungen haben, wie etwa Personen des Rektorats - „der Vizerektor (...) hat mich dann wirklich supportet“ (II, 8/18). Dank solcher „bemühter Leute“ (II, 9/8), die an den Zugang zur höheren Bildung gehörloser Menschen glauben und auch ihre Kenntnisse und ihre Stellung innerhalb des Systems bereitstellen, um etwas für einen anderen Menschen bewirken zu können, sind die Lehrerinnen imstande so manche Hürden zu meistern. So handelt es sich etwa bei der Aufnahme Petras ins Gymnasium um eine „Ausnahmeregelung“ (I2/9/15), die ohne die Hilfe des Direktors nicht zustande gekommen wäre. Diese engagierten Menschen sind „SEHR unterstützend“ (II, 8/24) und helfen den Lehrerinnen vor allem in Bezug auf gesetzliche Hürden, die sie wegen ihrer Gehörlosigkeit diskriminieren, weiter. Diese engagierten Menschen wehren sich gemeinsam mit den Lehrerinnen gegen die gesetzlichen Bestimmungen, wenn es zum Beispiel um die Zulassung zu einem ordentlichen Studium an der PÄDAK/PH geht – „die Direktion hat sich da für mich schon sehr eingesetzt und hat für mich gekämpft (.) ahm und hat auch den ORF quasi bestellt (...), hat einen Medienrummel gemacht“ (I2, 10/29-31). Die Lehrerinnen erhalten Beistand von den Menschen in höheren Positionen der Institutionen, der ihnen wahrscheinlich überhaupt erst den Zugang zur PÄDAK/PH, auch als außerordentliche Hörende, ermöglicht hat. Dass dieser Beistand nicht als selbstverständlich erachtet wird drückt Birgit wie folgt aus: „Jetzt noch Respekt und da bin ich wirklich dankbar hier so viel (.) ah Unterstützung gekriegt zu haben um eine gleichwertige Ausbildung zu kriegen“ (II, 9/10-11). Dieser Support kann als zentrale Erfahrung der Lehrerinnen betrachtet werden, da sie dadurch lernen, dass sich Menschen für sie und gegen die Diskriminierung von Beeinträchtigungen einsetzen. Ihnen wird gezeigt, dass durch solch einen

Einsatz viel erreicht werden kann, auch wenn es „wieder ne Ausnahmeregelung“ (I2, 11/12) ist, die zum gewünschten Ziel führt.

### **6.3 Gehörlosenkultur-Typik**

Alle drei Lehrerinnen sind von Geburt an gehörlos oder hörbeeinträchtigt und identifizieren sich mit der Gehörlosenkultur, was unter anderem durch das Kommunizieren in der Gebärdensprache oder auch dadurch, dass keine von ihnen ein Hörgerät oder CI trägt, zum Ausdruck kommt. Dass sie sich als gehörlos identifizieren meint auch, dass die Lehrerinnen ihre Hörbeeinträchtigung nicht als Behinderung betrachten, sondern sich einer Sprachminderheit zugehörig fühlen. Dies wird etwa auch in der Aussage Petras deutlich, wenn es um die Integration in eine Gymnasialklasse geht und sie sagt „ich ahm hab aber nicht gesagt, dass ich jetzt hochgradig schwerhörig wäre, sondern ich hab schon gesagt, ich bin gehörlos, weil das war meine Identität“ (I2, 8/28-30). Da sich alle drei Interviewpartnerinnen der Gehörlosenkultur zugehörig fühlen, konnten sie diesbezüglich Erfahrungen machen und eine gemeinsame Orientierungsfigur benannt werden, die als Gehörlosenkultur-Typik bezeichnet wird.

Im Verlauf der Interviews erzählen alle drei Lehrerinnen immer wieder von Begebenheiten, in denen ihre Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur und die damit verbundenen Anschauungen und Werte zum Ausdruck kommen. Es wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte im Laufe ihres Lebens mit ihrer Hörbeeinträchtigung auseinandergesetzt haben und diese Klarheit über ihre Identität auch für die Ausbildung als Lehrkraft und in der Arbeit an der Schule von Bedeutung ist. Durch die Analyse der Daten konnten drei Themengruppen identifiziert werden, die der Gehörlosenkultur-Typik zugeordnet werden:

- a. „orale Erziehung“ und Gebärdensprachverbot**
- b. „Idealbild“ bilingualer Unterricht**
- c. Rolle der gehörlosen Lehrkraft**

#### **a. „orale Erziehung“ und Gebärdensprachverbot**

Dieser Themenbereich setzt sich aus zwei Bereichen zusammen, die jedoch ineinanderfließen, da die „orale Erziehung“ meist in Zusammenhang mit dem Gebärdensprachverbot steht. Der Begriff „orale Erziehung“ (I2, 14/34) stammt aus einem wörtlichen Zitat eines Interviews und wird deshalb unter Anführungszeichen wiedergegeben. Die „orale Erziehung“ ist ein zentrales Thema aller drei Interviews und wird im Kontext der eigenen Schulerfahrungen beschrieben. Die Pflichtschulzeit, die alle drei Lehrerinnen in einer

Schwerhörigenklasse verbringen, wird hauptsächlich aufgrund der „oralen Erziehung“ als negativ beurteilt. In der Schule wird von den damaligen Lehrkräften „überhaupt keine Gebärdensprache“ (I3, 4/16) beherrscht und „NUR gesprochen“ (I2, 15/3). Alle drei Interviewpartnerinnen berichten von Kommunikationsbarrieren und können den Unterrichtsinhalten großteils nicht folgen. Die lautsprachliche Erziehung der drei Lehrerinnen ergibt sich jedoch nicht nur durch die fehlenden Kompetenzen der damaligen Lehrkräfte. In den Interviews wird deutlich, dass die „orale Erziehung“ eine generelle Lehrmethode im Bereich der Gehörlosenbildung ist, welche das Erlernen oder Verwenden der Gebärdensprache nicht erlaubt – „da wars WIRKLICH STRENGSTENS untersagt zu gebärden, mehr oder weniger wurde mit dem Lineal gedroht“ (I3, 4/26-27). Dieses Gebärdensprachverbot führt dazu, dass die Mitschüler/Mitschülerinnen heimlich „unter dem Tisch zum Beispiel oder irgendwo in einem Versteck“ (I2, 15/2-3) in Gebärdensprache kommunizieren. Alle drei Lehrerinnen können sich nicht in ihrer Erstsprache, der Gebärdensprache frei austauschen, was einen enormen Einschnitt in die sprachliche Identität bedeutet. Diese Erfahrung, einer zwanghaften lautsprachlichen Erziehung ausgesetzt zu sein und nicht in der Gebärdensprache kommunizieren zu dürfen, kann als zentral betrachtet werden, da sie diese negative Erfahrung in der Arbeit mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder verhindern möchten. Dies wird vor allem im nächsten Themenbereich verdeutlicht. Durch das unbedingte kommunizieren in Gebärdensprache kommt zum Ausdruck, dass sich alle drei Lehrerinnen als gehörlos identifizieren, weswegen dieser Bereich der Gehörlosenkultur-Typik zugeordnet worden ist.

#### **b. „Idealbild“ bilingualer Unterricht**

Diese Themengruppe ergibt sich dadurch, dass alle drei Lehrkräfte in bilingualen Klassen unterrichten. Die Erfahrung nach dem bilingualen Modell unterrichten zu können hat eine große Bedeutung für die Lehrerinnen, vor allem in Bezug auf die eigenen Identität. Zentrales Thema im Kontext des bilingualen Unterrichts ist das Vorhandensein der Gebärdensprache, zusätzlich zur deutschen Laut- und Schriftsprache während des Schulalltags. Für alle drei Lehrkräfte ist das Verwenden der Gebärdensprache im Unterricht unerlässlich, was vor allem in Verbindung mit der eigenen oral geprägten Schulzeit steht – „ich mag nicht sprechen mit den Kindern“ (I2, 18/28) verdeutlicht die Verweigerung einer lautsprachlichen Erziehung, mit der die Lehrkräfte im Berufsleben nochmals konfrontiert werden. Die drei Lehrerinnen lernen mit dem bilingualen Modell eine Form des Unterrichts kennen, die sie in ihrer Identität als gehörloser Mensch nicht nur akzeptiert, son-

dern auch bestätigt. Sie können in diesem Konzept, in welchem „die Brücke geschlagen und der gemeinsame Weg gesucht“ (I3, 13/10) wird nicht nur ihre Identität als gehörlose Lehrperson ausleben und in Gebärdensprache kommunizieren, sondern auch den Kindern diese als vollwertige und wichtige Sprache vermitteln. Jedoch spielt nicht nur der sprachliche Aspekt eine Rolle, sondern auch die wichtige Erfahrung, dass Gehörlosigkeit in den Köpfen der Kinder „keine Behinderung“ (I1, 14/17) ist. Die Aussage „ahm da hier diesen vollen Respekt und diese Gleichwertigkeit von den Kindern ahm zu erfahren, das da hat sich die Welt schon um 180 Grad im Moment gedreht für mich“ (I1, 14/19-21), verdeutlicht, dass durch den bilingualen Unterricht auch die Sichtweise auf Behinderung verändert wird. Anhand der Erzählungen der Lehrerinnen über dieses Modell, welches auch als „Idealbild“ (I1, 13/25) bezeichnet wird, kann der Schluss gezogen werden, dass dieses Modell den Bedürfnissen gehörloser Menschen im schulischen Bereich gerecht wird.

### **c. Rolle der gehörlosen Lehrkraft**

Die Interviewpartnerinnen beschreiben die Vorteile, die sich durch ihre Arbeit in einer bilingualen Klasse, vor allem in Bezug auf die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder, ergeben. So bieten die gehörlosen Lehrerinnen eine „Identifikationsmöglichkeit“ (I1, 17/6) für gehörlose Kinder, da sie gleichbetroffen sind und sich in die Lage der Kinder besser hineinversetzen und Bedürfnisse eher verstehen können. Des Weiteren sind sie „primäre Bezugsperson“ (I2, 20/22) für die gehörlosen Kinder, weil diese schneller vertrauen finden und ein „heikles Thema (...) was sie nicht so gern preisgeben wollen“ (I1, 17/9-19) eher einer gehörlosen Lehrperson anvertrauen. Zusätzlich haben sie eine Vorbildwirkung und sind Vermittlerinnen der Gehörlosenkultur, da sie sowohl sprachliches Vorbild für die Kinder sind, aber auch in Bezug auf ihren Bildungsstatus. Durch dieses Rollenbild der gehörlosen Lehrkraft als Identifikationsfigur, Vertrauensperson und Vorbild, erleben sich die gehörlosen Lehrerinnen als wesentlicher und unerlässlicher Bestandteil einer bilingualen Klasse, was als zentrale Erfahrung im Lehrberuf erachtet werden kann.

## **6.4 Ausbildungs-Typik**

Jede der drei gehörlosen Lehrerinnen hat eine Ausbildung als Pflichtschullehrerin absolviert. Zwei von ihnen an der PÄDAK und eine an der PH. Dies erklärt auch deren diesbezüglichen gemeinsamen Erfahrungshorizont. Die Ausbildungs-Typik bezieht sich daher nicht auf die schulischen Erfahrungen, sondern auf jene während der Lehrer/Lehrerinnen-

Ausbildung und kann aufgrund des Forschungsinteresses auch als Ausgangs-Typik betrachtet werden.

Während der Interviews gehen die Interviewpartnerinnen auf verschiedene Aspekte ihrer Studienzeit ein, die sich vor allem auf die Zulassung zum Studium und auf Kommunikationsbarrieren beziehen. Deutlich wird hier vor allem, dass die Absolvierung eines Lehramtsstudiums als gehörloser Mensch viel Durchhaltevermögen und persönliche Stärke abverlangt. Im Rahmen der Analyse konnten zwei Themengruppen, die der Ausbildungs-Typik zugewiesen werden, herausgearbeitet werden:

**a. (gesetzliche) Hürden**

**b. Dolmetschsituation**

**a. (gesetzliche) Hürden**

Dieser Themenbereich bezieht sich auf die Studienzeit an der PÄDAK/PH und die auftretenden Barrieren, mit denen die Lehrerinnen zu kämpfen hatten. Vorwiegend sind diese Hürden aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen entstanden, welche die Lehrerinnen wegen ihrer Hörbeeinträchtigung diskriminiert haben. Durch diese Erfahrungen, die unter anderem die Aufnahme an die PÄDAK/PH oder auch den Erhalt des Lehramtszeugnis betreffen, ist ein gemeinsamer Erfahrungshorizont aller drei Lehrkräfte gegeben. Die Lehrkräfte müssen während ihrer Ausbildung viel Stärke und Durchhaltevermögen beweisen. Auch schon am Beginn der Aufnahmeprüfung, wenn etwa Birgit beim ersten PH-Anmeldeverfahren zum Sprechen gezwungen wird und erst bei der zweiten PH fordert „nein ich will nicht sprechen, (.) ich will GEBÄRDEN“ (I1, 8/2). Auch nach positiv bestandener Aufnahmeprüfung werden die Lehrerinnen nur als „außerordentliche Studentin“ (I1, 8/26) zugelassen – „ich hab an Platz bekommen, (.) aber es war nur als außerordentliche Hörende. (2s) Und dann musste ich halt weiter kämpfen“ (I2, 10/20-21). Dies verdeutlicht, dass der Weg zur ordentlichen Studierenden an der PÄDAK/PH als gehörloser Mensch nicht selbstverständlich ist und es sich meist um eine „Ausnahmeregelung“ (I2, 11/12) handelt, die mithilfe der Unterstützung anderer Personen erreicht werden konnte. Das Studium als außerordentliche Studentin zu beginnen, mit der stetigen Unsicherheit einen ordentlichen Platz zu erhalten, verdeutlicht die Ausdauer und den Ehrgeiz, den die Lehrerinnen haben. Jedoch müssen sich die Lehrkräfte nicht nur zu Beginn der Ausbildung mit Hindernissen abmühen, sondern werden auch in Bezug auf den Erhalt ihres Lehramtszeugnisses benachteiligt behandelt. Jutta erhält nach der Abschlussprüfung etwa kein Lehramtszeugnis – „nach der Diplomprüfung (--) ja hab ich gemerkt ich hab



lediglich ein Zertifikat in den Händen, ja (.) also die anderen haben ein richtiges Lehramtszeugnis bekommen und ich hab ein Zertifikat erhalten, OBWOHL wir die SELBEN Lehrveranstaltungen besucht haben“ (I3, 9/11-13). Auch Birgit muss sich trotz ordentlichen Studiums für den Erhalt des Lehramtszeugnisses gegen das Wissenschaftsministerium behaupten, jedoch im Gegensatz zu Jutta, die bis heute kein Lehramtszeugnis erhalten hat, mit Erfolg. Diese Erfahrungen der Lehrerinnen können als zentral betrachtet werden, da sie zwar am Weg zur Ausbildung als Lehrkraft auf Hürden treffen, diese aber schlussendlich meistern, da sie alle drei als Lehrerin in einer bilingualen Klasse tätig sein können. Sie gewinnen dadurch an Stärke und Ausdauer, die sie als gehörloser Mensch in einer hörenden Umwelt gut gebrauchen können.

### **b. Dolmetschsituation**

Die Kommunikation spielt auch während der Ausbildung als Lehrkraft für die drei Interviewpartnerinnen eine große Rolle. Alle drei Lehrerinnen kommunizieren in Gebärdensprache und können aus diesem Grund dem lautsprachlichen Unterricht nicht vollständig folgen. Das Bereitstellen eines Dolmetschers/einer Dolmetscherin erachten alle drei als wichtig, wobei hier besonders das „Projekt GESTU“ (I1, 15/10) als positiv bewertet wird. Die Lehrerinnen sind zu Beginn des Studiums in Bezug auf die Organisation der Dolmetscher/Dolmetscherinnen auf sich alleine gestellt und müssen auch die finanziellen Mittel mühsam selbstständig organisieren. So musste Petra „immer wieder verhandeln und verhandeln“ (I2, 18/3) um überhaupt als Studentin eine Dolmetschleistung zu erhalten und ihr zugesichertes kleines Budget selbst verwalten. Birgit erfährt durch das Projekt GESTU eine große Unterstützung, da sie das Prozedere der Organisation und Zeitplanung von Dolmetscher/Dolmetscherinnen schon als selbstverständlich betrachtet und die „irrsinnige Belastung“ (I1, 15/20-21) erst wahrnimmt, also diese wegfällt. Wie essentiell eine Dolmetschbegleitung während der Ausbildung ist, betont Jutta, welche „OHNE Dolmetscher“ (I3, 8/27) die PÄDAK absolvieren musste und dadurch auf zahlreiche Kommunikationsbarrieren trifft. Sie resümiert: „Ich glaube wenn Dolmetscher zur Verfügung gestellt werden, ja (.) dann hat man als gehörlose Person überhaupt kein Problem die Ausbildung zu machen“ (I3, 10/6-8) – das Bereitstellen von Dolmetscher/Dolmetscherinnen erachten alle drei Lehrerinnen als wichtiges Mittel für die Ausbildung eines Studiums. Die Erfahrung von Dolmetscher/Dolmetscherinnen Unterstützung zu erhalten und dadurch die Möglichkeit zu barrierefreier Kommunikation zu erlangen, oder ohne jegliche Dolmetschleistung klarzukommen, kann als zentral betrachtet werden. Diese Funktion der

Dolmetscher/Dolmetscherinnen übernehmen die Lehrkräfte ein Stück weit für die höreinträchtigen Kinder in den bilingualen Klassen und ermöglichen damit ein Verstehen auf allen Ebenen.

## 7 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Im Zentrum dieser Arbeit stehen gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte und ihre (bildungs-)biografischen Erfahrungen am Weg zum und im Lehrberuf. Das Interesse galt den zentralen Erfahrungen, die die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrerinnen während ihrer Bildungslaufbahn machen und zu einem erfolgreichen Studium und Beruf geführt haben. Im Zuge dieses Kapitels sollen daher die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf die Forschungsfrage zusammengefasst präsentiert und diskutiert werden. Spezieller Fokus liegt dabei auf den Erfahrungen, denen seitens der Lehrkräfte besondere Bedeutung in der biografischen Erzählung beigemessen worden ist. Die Ergebnisse der empirischen Erhebung werden betreffend der Erkenntnisse des Theorieteils der Arbeit betrachtet und in Verbindung gesetzt.

Durch die Analyse der Interviews konnten vier Typen generiert werden, welche durch den gemeinsamen Erfahrungshintergrund der drei Lehrerinnen begründet werden können. Die vier Typen lauten Gleichberechtigungs-Typik, Unterstützungs-Typik, Gehörlosenkultur-Typik und Ausbildungs-Typik. Zentrale Erfahrungen der Lehrkräfte am Weg zum und im Lehrberuf wurden identifiziert und innerhalb der einzelnen Typiken und deren dazugehörigen Themengruppen dargestellt.

In allen drei Bildungsbiografien ist die *gleichberechtigte Teilhabe* beziehungsweise das *Erleben von Gleichberechtigung* in verschiedenen Formen von Bedeutung. Die biografische Bedeutung ist dadurch gegeben, dass die Lehrkräfte meist zuvor mit sozialen Schwierigkeiten, die aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung und den daraus resultierenden Kommunikationsschwierigkeiten entstanden sind, konfrontiert gewesen sind. Birgit berichtet etwa von der Außenseiterrolle, die sie als einzige gehörlose Gebärdensprachnutzerin in der Klasse einnimmt. Auch Petra erwähnt die mangelnde Sensibilisierung seitens der Pädagoginnen und die zahlreichen Missverständnisse, zu denen es dadurch gekommen ist. Breiter (2005) bemerkt ebenfalls die Gefahr der sozialen Isolation von Kindern in der Einzelintegration, wie es in den beiden Erzählungen der Fall gewesen ist. Dass, wie Kling (2012) erwähnt, der Face-to-Face Kontakt zu Gleichbetroffenen zum subjektiven Wohlbefinden beiträgt und sich positiv auf die Identitätskonstruktion auswirkt, zeigt sich auch in den Biografisierungen der Lehrkräfte. Birgit kann sich ab dem Gymnasium zu-

mindest mit einer gehörlosen Kollegin austauschen und Petra und Jutta erleben bereits ab der Primarstufe den Austausch mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern, was sie als positiv schildern – „ich hab mich (.) das erste Mal wohlgefühlt“ (I2, 5/24). Die Erfahrung der *sozialen Isolation und Ausgrenzung* hat große Bedeutung in der biografischen Erzählung und geht der Erfahrung des *Gleich-seins und Gebraucht-werdens* voraus, welche als Art Wende beschrieben werden kann. Die drei Lehrerinnen können sich in unterschiedlichen Situationen als gleichberechtigtes Mitglied wahrnehmen und in der Rolle der Unterstützerin eine neue Sichtweise auf die eigene Person kennenlernen. Diese Erfahrung trägt dazu bei, dass sie ihr Selbstkonzept aufbauen können und sich nicht, wie Schumann (2007) beschreibt, den negativen Fremdbildern einer Sonderschülerin anpassen – diese kann als zentrale Erfahrung am Weg zum Lehrberuf betrachtet werden.

Eine bedeutende Erfahrung im Lehrberuf stellt das *gleichwertige Miteinander im Lehrer/Lehrerinnen-Team* dar, welche alle drei Pädagoginnen aufgrund der Arbeit im inklusiven bilingualen Modell machen konnten. Ein funktionierendes Team, in dem in wertschätzender und respektvoller Art miteinander umgegangen wird, erachten alle drei Lehrerinnen als wesentlich.

Des Weiteren haben die drei Lehrerinnen während ihrer Bildungslaufbahn auf verschiedene Art und Weise *Unterstützung* erhalten, die für den Bildungsverlauf von großer Bedeutung gewesen ist. Vor allem die Familie und engere Bezugspersonen stellen für soziale und emotionale Belange auf der einen Seite und für schulische Schwierigkeiten auf der anderen Seite eine grundlegende Ressource dar. So erwähnt etwa Birgit, welche in ihrer Pflichtschulzeit wegen ihrer Hörbeeinträchtigung Ausgrenzung erfährt, dass ihre Familie in psychischer Hinsicht einen Ausgleich bieten konnte. Petra kann durch das Engagement ihrer Familie in Bezug auf die schulischen Inhalte vieles nachlernen beziehungsweise erhält sie durch die Erklärungen in Gebärdensprache von ihren Eltern viel zusätzliche Information. Dass die sozialen und familiären Ressourcen entscheidende Faktoren für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn für Menschen mit Beeinträchtigung sind, zeigen auch Biewer et al. (2015) in ihrer Untersuchung auf. Insbesondere die familiäre Unterstützung ist wesentlich um die Übergänge, welche wichtige Schlüsselphasen für die Bildungsbiografie darstellen, im Bildungssystem zu meistern (vgl. ebd., 288). Jedoch erfüllt nicht nur die Familie eine wesentliche Funktion für den Bildungsverlauf, auch engagierte Menschen, die sich für die gehörlosen Lehrkräfte einsetzen, spielen eine große Rolle. Es wird in den Interviews deutlich, dass die Lehrerinnen gerade im Bereich der höheren Bildung,

also beim Eintritt ins Gymnasiums oder bei der Zulassung zur PÄDAK/PH, viele Hilfen bekommen. Die meist gesetzlichen Hürden konnten aufgrund des Einsatzes der engagierten Menschen von den Lehrerinnen gemeistert werden. Alle drei Lehrerinnen konnten durch die Unterstützung, sei es von *familiärer Seite* oder seitens der *engagierten Personen*, die Erfahrung machen, dass sich *Menschen für sie einsetzen und ihnen Bildungsmöglichkeiten aufzeigen und gemeinsam mit ihnen dafür kämpfen, diese zu erreichen*. Den Erhalt solch einer Unterstützung kann als zentrale Erfahrung am Weg zum Lehrberuf betrachtet werden, da diese den Bildungsverlauf der Lehrerinnen erheblich mitbestimmt hat.

In den Interviews wird an mehreren Stellen die *Zugehörigkeit* der drei Lehrerinnen zur *Gehörlosengemeinschaft* deutlich, sowie die der Gehörlosenkultur zugehörigen Einstellungen und Überzeugungen. Die Lehrkräfte konnten sich im Laufe ihres Lebens mit ihrer Identität als gehörloser Mensch auseinandersetzen und diese festigen. Diese *Sicherheit hinsichtlich der eigenen Identität* ist für den Bildungsweg und für die Arbeit in einer Schule von großer Bedeutung. Alle drei Lehrerinnen beschreiben Kommunikationsbarrieren als eines der größten Hindernisse während der eigenen Schulzeit. Das Erleben von einer *zwanghaften oraler Erziehung* und das *Verbot in Gebärdensprache zu kommunizieren* kann als zentrale Erfahrung betrachtet werden, da in allen drei Interviews eine gegenteilige Einstellung deutlich wird. Die Lehrkräfte bringen mehrmals die Notwendigkeit der Gebärdensprache in der Bildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder zum Ausdruck und wollen durch ihre Arbeit verhindern, dass sich diese negative Erfahrung für andere Kinder wiederholt. Immer wieder beziehen sich die Lehrerinnen in ihren Erzählungen auf die lautsprachliche Erziehung und weisen auf die fehlende Anerkennung der *Gebärdensprache als Unterrichtssprache* hin. Das Fehlen der Österreichischen Gebärdensprache im Unterricht für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder wird auch in der Studie von Holzinger et al. (2007) und Schalber und Krausneker (2008) angeführt und deckt sich somit mit den Erfahrungen der Lehrerinnen.

Besondere Bedeutung, vor allem auch in Bezug auf die eigene Identität als gehörlose Lehrkraft, kann der Erfahrung in einem bilingualen Modell unterrichten zu können, beigemessen werden. Durch den Einbezug der Gebärdensprache in den Schulalltag haben die Lehrerinnen die Möglichkeit ihre Identität als gehörloser Mensch auszuleben und in weitere Folge den Kindern diese sprachliche Identität zu vermitteln. Die Lehrerinnen können im bilingualen Modell die zentrale Erfahrung sammeln, dass sie als gehörlose Lehrkraft von essentieller Bedeutung sind, da sie in ihren Rollen als *Identifikationsfigur, Vertrau-*

*ensperson* und *Vorbild* eine wichtige Funktion erfüllen. Auch Gugel, Blochius und Hintermair (2012, 382) merken die Wichtigkeit des Kontakts zu Erwachsenen mit einer Hörbeeinträchtigung für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder an, da diese nur so die eigene Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation abgleichen und Erfahrungen austauschen können. Gerade die Gebärdensprache ist ein bedeutender Bestandteil der kulturellen Identität gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen (vgl. Krammer 2010, 294), weswegen die Vorbildwirkung einer Gebärdensprachnutzerin großen Einfluss auf die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder hat. So heben auch Silvestre, Ramspott und Pareto (2007, 41) hervor, dass die Art der Identifikation mit der Gehörlosengemeinschaft für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen von Relevanz ist. Auf diese Doppelfunktion einer gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkraft weist auch Kramreiter (2010, 70) hin, da sie einerseits als ‚native signer‘ ein sprachliches Ideal und andererseits als gehörlose und hörbeeinträchtigte Person eine Identifikationsperson darstellt. Die Notwendigkeit von Vorbildern in einer beruflich höheren Position für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder legt auch Breiter (2005, 119) dar, da diese einen Einfluss auf die spätere Berufswahl haben. Diese Aspekte werden durch das Vorhandensein gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrer/Lehrerinnen in einer bilingualen Klasse ermöglicht und sind insbesondere für gehörloser und hörbeeinträchtigte Kinder mit hörenden Eltern von großer Wichtigkeit. Aus diesem Grund sind für eine qualitativ hochwertige schulische Bildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte unbedingt erforderlich.

In den Bildungsbiografien der drei Lehrkräfte sind Barrieren im Bildungssystem, die unter anderem den *Übergang zur höheren Bildung* erschwert haben, von Bedeutung. Insbesondere müssen die Lehrerinnen in ihrer Studienzeit mit *gesetzlichen Hürden* kämpfen, die sie aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung diskriminieren. Dass alle drei Pädagoginnen schlussendlich diese zahlreichen Hindernisse meistern, kann als zentrale Erfahrung betrachtet werden, da sie dadurch an Ausdauer und Stärke gewinnen, welche sie in ihrem weiteren Lebensverlauf und in einer hörenden Umwelt, in der sie immer wieder auf Barrieren stoßen werden, gut gebrauchen können. Es wird deutlich, dass die Absolvierung eines Lehramtsstudiums als gehörloser Mensch viel Durchhaltevermögen abverlangt.

Seit November 2013 ist es in der Hochschul-Zulassungsverordnung zu einer Änderung in Bezug auf die Eignung für ein Lehramtsstudium gekommen. Nach §5 Absatz 3

„ist vom Nachweis jener Eignungskriterien Abstand zu nehmen, die bei Erfüllung der wesentlichen Anforderungen für den angestrebten Beruf aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch

oder einer Behinderung im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes, BGBl. I Nr. 82/2005, nicht erfüllt werden können. Bei Bedarf sind im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens geeignete Ausgleichsmaßnahmen (zB Assistenz, Gebärdensprachdolmetscherinnen und Gebärdensprachdolmetscher) vorzusehen.“

Diese gesetzliche Änderung sollte in Zukunft den Weg zur Pädagogischen Hochschule für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen erleichtern und dazu führen, dass mehr gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte – in ganz Österreich – vorhanden sind. Damit gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen jedoch den Weg bis zu einem Studium meistern, müssen ebenfalls im schulischen Bereich noch viele Veränderungen geschehen. So wird in den biografischen Erzählungen etwa deutlich, dass auch der Zugang zu einer schulischen Bildung in der SEK II nicht selbstverständlich für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ist. Petras Aufnahme in ein Gymnasium gestaltet sich äußerst problematisch und sie muss aufgrund der Kommunikationsbarrieren viel nachholen. Auch Birgit berichtet von einem deutlichen Mehraufwand in der Oberstufe und stellt durch die Dolmetschleistung eine große Erleichterung fest. Breiter (2005) und Krausneker und Schalber (2007) erwähnen in ihren Arbeiten ebenfalls diese Problematik und stellen für die Beschulung gehörloser und hörbeeinträchtigter Kinder einen Entwicklungsbedarf fest, da die Chancen auf eine angemessene Bildung durch die Kommunikationsbarrieren und den fehlenden Unterstützungsmaßnahmen sehr begrenzt sind.

In Bezug auf die Dolmetschsituation wird von den Lehrerinnen noch auf den Bedarf von Dolmetscher/Dolmetscherinnen während der Ausbildung hingewiesen. Das Projekt GESTU konnte bereits von einer der Interviewpartnerinnen in Anspruch genommen werden und stellt eine wichtige Ressource für gehörlose und hörbeeinträchtigte Studierende dar.

Zusammenfassend sind die biografischen Erzählungen der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrerinnen am Weg zum und im Lehrberuf von zahlreichen Hürden und Hindernissen geprägt, die viel Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen von ihnen gefordert haben. Gerade Barrieren im Bereich der Kommunikation sind während des gesamten Bildungsvlaufes immer wieder präsent und müssen von den Lehrerinnen entweder akzeptiert werden, in dem sie sich der hörenden Mehrheit anpassen oder durch hartnäckiges Engagement und den Erhalt einer Dolmetschleistung beseitigt werden. Sie prägen die Sichtweise der Lehrkräfte auf die eigene Bildungsbiografie wesentlich.

*„ICH hab's geschafft meinen Wunsch und meinen ahm Traum wahrzumachen (.) und ah diese ganzen Barrieren, die da aufgetreten sind versteh ich bis heute nicht ja (.) auf der einen (.) a Seite waren's natürlich viele negative Erfahrungen, auf der anderen Seite muss ich sagen, ich bin dadurch stärker geworden, ich hab viel Kampfgeist entwickelt, ich hab mich immer auf mein Ziel konzentriert und hab das dann auch geschafft und dadurch viel gelernt.“ (I1, 12/17-22).*

Des Weiteren sind das Erleben von Gleichberechtigung in unterschiedlichen Situationen, die Erfahrung der sozialen Isolation, aber auch des Gleich-seins und Gebraucht-werdens, die Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen im Bildungsverlauf, die Auseinandersetzung mit der Gehörlosenkultur und der Gebärdensprache – vor allem die Sicherheit hinsichtlich der eigenen Identität und das Erleben der wichtigen Funktionen der Rolle einer gehörlosen Lehrkraft relevant und können als zentrale (bildungs-)biografische Erfahrungen betrachtet werden.

In Bezug auf die Untersuchung ist noch anzumerken, dass aufgrund der geringen Zahl der Interviews die komparative Analyse, wie sie nach Nohl (2012) in der dokumentarischen Interpretation von Interviews dargestellt wird, nicht völlig ausgeschöpft werden konnte. Mein impliziter Vergleichshorizont als Forscherin konnte nicht in dem Ausmaß reduziert werden, wie es bei einer größeren Fallanzahl möglich gewesen wäre – als Forscherin konstruierte ich das Ergebnis dieser Arbeit mit. Generell ist festzuhalten, dass sich die Erhebungsmethode des narrativen Interviews als dienlich erwiesen hat und trotz der Kommunikationssituation mit einer Dolmetscherin viele freie Erzählungen zustande gekommen sind. Ein Nachteil, der sich aufgrund der Dolmetschersituation ergibt, ist jedoch die eingegrenzte Zeitspanne von zirka einer Stunde. Es wäre in einem größeren Forschungsrahmen durchaus sinnvoll einen weiteren Interviewtermin zu vereinbaren oder eine längere Pause während des Interviews einzuplanen.

Des Weiteren wurden in meiner Arbeit die zentralen (bildungs-)biografischen Erfahrungen der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrerinnen am Weg zum und im Lehrberuf dargestellt. Es wäre nun in weiterer Folge interessant den Berufsalltag der Lehrerinnen zu erforschen und den unterschiedlichen Aspekten, die sie auch in ihren Erzählungen bereits erwähnen, nachzugehen. So könnte die Teamarbeit zwischen hörenden und gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräften untersucht werden, indem etwa Einflussfaktoren auf



eine funktionierende Teamarbeit und Auswirkungen auf den Unterricht erforscht werden. Auch der Rolle der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkraft als Identifikationsfigur könnte durch die Frage, inwiefern sich die Möglichkeit zur Identifikation mit der Gehörlosenkultur auf die schulischen Leistungen der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kinder auswirkt, nachgegangen werden.

Auch von Interesse wäre eine Untersuchung von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen die seit 2013 eine Ausbildung an der PH machen hinsichtlich derer (bildungs-)biografischer Erfahrungen in Bezug auf Kommunikationsbarrieren, Dolmetschunterstützung und der Übergänge im Bildungssystem.

Abschließend ist festzuhalten, dass im Bereich der Bildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen zahlreiche Barrieren vorhanden sind und Unterstützungsmaßnahmen von den Betroffenen meist selbst erkämpft werden müssen. Durch Schulversuche wie das bilinguale Modell oder Projekte wie GESTU sind in den letzten Jahren positive Veränderungen in Wien hinsichtlich einer inklusiven Bildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen geschehen. Diese müssen nun in den restlichen Bundesländern Österreichs etabliert werden. Gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte stellen immer noch eine Ausnahmeerscheinung dar, sind aber gerade für den Bereich der Gehörlosenbildung eine bedeutungsvolle Ressource.

# LITERATURVERZEICHNIS

**A**lbers, Timm (2011): Mittedrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**B**erg, Michael (1998): Studieren mit Behinderungen. Das Hochschulstudium - ein Mittel der sozialen Integration? Bielefeld: Bertelsmann.

Becker, Claudia (2013): Bilinguale Erziehung in einer «Schule für alle»? In: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB-FSS (Hrsg.): Auf dem Weg zur Bilingualität. Gebärdensprache & gesprochene Sprache. Hörbeeinträchtigung im Dialog. Für Pädagogen und Lehrer, Therapeuten, Logopäden, Audiologen, Ärzte, Eltern, Politiker, Mitarbeiter in Bildungsdirektionen, Medienfachleute, Betroffene und alle Interessierte. [http://www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2015/06/sgb-fss\\_bil\\_kongressschrift\\_2013.pdf](http://www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2015/06/sgb-fss_bil_kongressschrift_2013.pdf), (Download am 20.10.2015), S. 1-31.

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Biewer, Gottfried; Buchner, Tobia; Shevlin, Michael; Smyth, Fiona; Šiška, Jan; Kánová Sárka; Ferreira, Miguel; Toboso-Martín, Mario; Rodriguez Diaz, Susana (2015): Pathways to inclusion in European higher education systems. In: Alter - European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap 03/2015, S. 278-289.

Biewer, Gottfried; Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 123-127.

BIZEPS (2015): Ausbildung von gehörlosen Personen zu AssistenzpädagogInnen im Kindergarten. <https://www.bizeps.or.at/news.php?nr=15581>, (Dwonload: 05.02.2016), S. 1-2.

BMASK (2011): UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Wien: BMASK.

BMASK (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien: BMASK.

- BMASK ([2015]): UN-Behindertenrechtskonvention.  
[http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Menschen\\_mit\\_Behinderungen/UN\\_Konvention\\_ueber\\_die\\_Rechte\\_von\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen/](http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen/),  
 (Download: 20.11.2015), S. 1-5.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Gneralisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013) (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013) (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-31.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013) (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-329.
- Boyes Braem, Penny (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser. Hamburg: Signum.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. Vita - Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Wien: Guthmann-Peterson.
- Bukowsky, Petra (2012): Bildung muss inklusiv sein... In: GebärdenSache 64 (1), S. 15.
- CRPD** (2013): Concluding observations on the initial report of Austria, adopted by the Committee at its tenth session, 2-13 September 2013.  
<http://www.behindertenarbeit.at/wp-content/uploads/CRPD.C.AUT.CO.1-ENG-Advance-Unedited-Version.pdf>, (Download: 30.03.2016), S. 1-8.

**D**eutscher Gehörlosen-Bund e.V. ([2015a]): Glossar. [http://www.gehoerlosen-bund.de/images/stories/elternratgeber\\_pdfs/er\\_buch\\_glossar\\_s34-35\\_final.pdf](http://www.gehoerlosen-bund.de/images/stories/elternratgeber_pdfs/er_buch_glossar_s34-35_final.pdf), (Download: 06.11.2015), S. [1].

Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. ([2015b]): Gehörlosigkeit. Was bedeutet gehörlos? [http://www.gehoerlosen-bund.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1730%3Agehoerlosigkeit&catid=106%3Ahoerbehinderung&Itemid=152&lang=de](http://www.gehoerlosen-bund.de/index.php?option=com_content&view=article&id=1730%3Agehoerlosigkeit&catid=106%3Ahoerbehinderung&Itemid=152&lang=de), (Download: 06.11.2015), S. 1-4.

Die Presse (2010): Diskriminierung an der PH. Kein Lehrerjob für Gehörlose. [http://diepresse.com/home/bildung/schule/601025/Diskriminierung\\_Kein-Lehrerjob-fur-Gehorlose](http://diepresse.com/home/bildung/schule/601025/Diskriminierung_Kein-Lehrerjob-fur-Gehorlose), (Download: 03.02.2016), S. 1-2.

Dotter, Franz (2007): Behindertenpolitik am Beispiel der hörbehinderten und gehörlosen Menschen. [http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/2007\\_Dotter\\_oesterreichtag07.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/2007_Dotter_oesterreichtag07.pdf), (Download: 20.11.2015), S. 1-22.

Dotter, Franz (2009): Hörbehindert = gehörlos oder resthörig oder schwerhörig oder hör-gestört oder hörgeschädigt oder hörsprachbehindert oder hörbeeinträchtigt? [http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS\\_2009\\_3\\_Dotter.pdf](http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2009_3_Dotter.pdf), (Download: 06.11.2015), S. 347-368.

**E**ckhart, Michael; Haeberlin, Urs; Sahli Lozano, Caroline, Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.

Eichholz, Reinald (2009): Gemeinsame Bildung für Alle von Anfang an: die UN-Behindertenrechtskonvention. In: Online-Kindergartenhandbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2023.html>, (Download: 20.11.2015), S. 1-15.

Euroguidance Österreich (2014a): Volksschule. <http://www.bildungssystem.at/volksschule/volksschule/>, (Download: 30.12.2015), S. 1-3.

Euroguidance Österreich (2014b): Sonderpädagogik/Inklusive Bildung. <http://www.bildungssystem.at/volksschule/sonderpaedagogik/>, (Download: 02.01.2016), S. 1-2.

Euroguidance Österreich (2014c): Inklusive Bildung. Inklusive Bildung im Bereich der Sekundarstufe II. <http://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/inklusive-bildung/>, (Download: 02.01.2016), S.1-2.

**F**asching, Helga; Felkendorff Kai (2007): Länderbericht Österreich. In: Hollenweger, Judith; Hübner Peter; Hasemann, Klaus (2007)(Hrsg.): Behinderung beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: pestalozzianum, S. 67-101.

Fasching, Helga (2012): Career counselling at school for placement in sheltered workshops? In: British Journal of Learning Disabilities 42, S. 52-59.

Felbermayr, Katharina (2014): Focus-Group mit LehrerInnen über die soziale Integration von gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen in die integrative SEK I. Wien: Univ. Masterarbeit.

**G**ugel, Judith; Blochius, Petra; Hintermair, Manfred (2012): Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder mit Begegnungen zu anderen hörgeschädigten Kindern – Evaluation des Jugendtreffs Hörnix. Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (Heft 9), S. 381-388.

Grbic, Nadja; Andree Barbara; Grünbichler, Sylvia (2004): Zeichen setzen. Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung. Graz: Selbstverl. Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (ITAT), Karl-Franzens-Universität.

Grünbichler, Sylvia; Andree, Barbara (2009): Gehörlose junge Frauen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Partizipation. Eine empirische Studie im Auftrag des Bundessozialamtes. Graz: Institut für Translationswissenschaft, AG Gebärdensprache, Karl-Franzens-Universität.

**H**änel-Faulhaber, Barbara (2014a): Bimodal-bilingualer Spracherwerb (Gebärdensprache/Lautsprache). In: Chilla, Solveig; Habertzettl Stefanie (2014): Handbuch

Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. München: Urban & Fischer Verlag, S. 209-213.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2014b): Mehrsprachige Kinder mit Cochlea-Implantat: Frühförderung. In: Chilla, Solveig; Habertzettl Stefanie (2014): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. München: Urban & Fischer Verlag, S. 215-225.

Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung - Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen.

[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp\\_33\\_Heimlich.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_33_Heimlich.pdf), (Download: 14.01.2016), S. 1-41.

Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 118-122.

Hennies, Johannes (2012): Inklusion: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: DFGS-forum – Jahresschrift des deutschen Verbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik 20, S.6-30.

Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4. überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Kröner.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (9), S. 354-361.

Hinz, Andreas (2006): Integration und Inklusion. In: Wüllenweber, E.; Theunissen, G.; Mühl, H. (Hrsg.) (2006): Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 251-261.

Holzinger, Daniel; Fellingner, Johannes; Hunger, Barbara; Beitel, Christoph (2006): Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung. Eine Studie gefördert von der Gesundheitsabteilung des Landes Oberösterreich. [http://www.barmherzige-brueder.at/dl/mNnrJKJLolonJqx4KJK/Barmherzige\\_Brueder\\_Cheers-Studie.pdf](http://www.barmherzige-brueder.at/dl/mNnrJKJLolonJqx4KJK/Barmherzige_Brueder_Cheers-Studie.pdf), (Download 05.12.2015), S. 1-72.

Holzinger, Daniel; Fellingner, Johannes; Hunger, Barbara; Beitel, Christoph (2007): Gebärdensprache in Familie und Schule. Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich.

- reich. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 21 (Heft 77), S. 444-453.
- Hopf, Christel (2003): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.177-182
- Hermanns, Harry (2003): Narratives Interview. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.182-185.
- I**BW (Institut der Bildungsforschung der Wirtschaft) (2011): Das österreichische Bildungssystem. [http://www.ibw.at/images/ibw/bbs/bbs\\_de11.pdf](http://www.ibw.at/images/ibw/bbs/bbs_de11.pdf), (Download: 29.12.2015), S. 1-4.
- J**armer, Helene (2011): Schreien nützt nichts. Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag.
- K**ling, Corinna (2012): Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings. Eine qualitative Erhebung von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 26 (Heft 90), S. 124-134.
- Knauf, Helen (2016): Hochschule. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 298-303.
- Kobi, Emil E. (1990): Veränderte Begriffsbildung und Begründung eines integrationspädagogischen Verständnisses. Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krammer, Klaudia (2010): Ich höre, was du nicht hörst! Gehörlose Eltern – hörendes Kind. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 23 (Heft 85), S. 290-301.
- Kramreiter, Silvia (2011): Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache. Wien: Univ. Dissertation.

- Kramreiter, Silvia (2012): „Sprachintegration“. Integrative Beschulung gehörloser und hörender SchülerInnen in Österreich – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Wien. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 26 (Heft 90), S. 76-89.
- Kramreiter, Silvia (2015): Inklusiv- Bilingual – Mehrstufig: Das Wieder Schulmodell. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 29 (Heft 99), S. 82-93.
- Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener-Grundschull-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum.
- Krausneker, Verena; Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser Schülerinnen, Studierender & ihrer Lehrerinnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. In: [http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/files/SpracheMachtWissen\\_Nov.pdf](http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf), (Download: 07.11.2014), S. 1-517.
- Krausneker, Verena (o.J.): Sprachensteckbrief Österreichische Gebärdensprache (ÖGS). Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Referat für Migration und Schule. [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/SSB\\_OEGS\\_11.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/SSB_OEGS_11.pdf), (Download: 07.10.2015), S. 1-11.
- Kupke, Sylvia; Bungard, Walter (1995): Gehörlose im Berufsleben - Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. In: Kupke, Sylvia; Bungard, Walter (Hrsg.): Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 30-50.
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- L**add, Paddy (2003): Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ladd, Paddy (2008): Was is Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum.
- Ladd, Paddy; Lane, Harlan (2014): „Deaf Ethnicity“ und „Deafhood“ – Klärung zweier Konzepte und ihre Beziehung zueinander. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 28 (Heft 96), S. 42-53.



- Lamnek, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckard; Zedler, Peter (2002)(Hrsg.): Qualitative Forschung. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, S. 157-193.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lane, Harlan; Pillard, Richard C.; Hedberg, Ulf (2011): The People of the Eye. Deaf Ethnicity and Ancestry. New York: Oxford University Press.
- Leitner, Barbara (2008): Menschen mit Beeinträchtigungen. Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007.  
[https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/4/1/CH2092/CMS1313493163518/mikrozensus\\_2007-statistische\\_nachrichten\\_12-2008.pdf](https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/4/1/CH2092/CMS1313493163518/mikrozensus_2007-statistische_nachrichten_12-2008.pdf), (Download: 20.11.2015), S. 1132-1141.
- Leonhardt, Annette (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- M**aaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (3), S. 299-327.
- N**ohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Norwich, Brahm; Kelly, Narcie (2004): Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools. In: British Educational Research Journal 30 (Heft 1), S. 43-65.
- O**rganisation for Economic Cooperation and Development (2011): Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. Paris: OECD Publishing.
- O.A. (2012): Wir sprechen Gebärden. Barrierefreie Bildung für Alle! In: GebärdenSache 64 (1), S. 16-17.

ÖGLB (2014): Gehörloser Kindergarten.  
<http://www.oeglb.at/aktuelles/news/news/beitrag/gehoerloser-kindergarten/>,

(Download: 05.02.2016), S. 1-2.

Österreichischer Gehörlosenbund (2004) (Hrsg.): Unser gehörloses Kind. Wegweiser für Eltern gehörloser Kinder in Österreich. Grundsätzliches, Adressen und weiterführende Literatur. Wien: ÖGLB.

Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband ([2015]): Gehörlosigkeit. <http://www.oegsdv.at/gehoerlosigkeit-gebaerdensprache/gehoerlosigkeit/>, (Download: 16.11.2015), S. 1-3.

**P**fahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Pinter, Magret (1992): Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 6 (Heft 20), S. 145-150.

Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos.

Powell, Justin W. (2006): Special Education and the risk of becoming less educated. In: European Societies 8 (4), S. 577-599.

**S**acks, Oliver (2013): Stumme Stimmen: Reise in die Welt der Gehörlosen. 9. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schalber, Katharina; Krausneker, Verena (2008): „Auf Gebärdensprache angewiesen“. Der Status der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache an Schulen und an der Universität Wien. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 22 (Heft 78), S. 18-33.

Schnattinger, Steafanie; Horsch, Ursula (2004): Wenn Hände sprechen lernen. Das Kind im Gebärdenspracherwerb. In: Horsch, Ursula (2004) (Hrsg.): Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Ein Handbuch. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (Heft 3), S. 283-293.

Schütze, Fritz (1987a): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität.

Silvestre, Núria; Ramspott, Anna; Pareto Irenka D. (2007): Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 12 (Heft 1), S. 38-54.

Szagon, Gisela (2010): Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. In: hörgeschädigte Kinder - erwachsene Hörgeschädigte (1), S.8-36.

**T**illmann, Klaus-Jürgen (2013): Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf - eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 15-31.

TU Wien (2014a): Ziele. <http://teachingsupport.tuwien.ac.at/gestu/ziele/>, (Download: 26.01.2016), S. 1-2.

TU Wien (2014b): Geschichte. <http://teachingsupport.tuwien.ac.at/gestu/geschichte/>, (Download: 26.01.2016), 1-2.

**U**hlig, Anne (2011): Namen und Namengebärden in der Deutschen Gebärdensprache. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 25 (Heft 87), S. 58-73.

**V**an Gent, Tiejo; Goedhart, Arnold W.; Knoors, Harry E. T.; Westenberg, Michiel P.; Treffers, Philip D. A. (2012): Self-Concept and Ego Development in Deaf Adolescents. A Comparative Study. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 17 (Heft 3), S. 333-351.

Vogel, Helmut (2003): Kultur und Soziologie der Gehörlosen: Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur. [http://www.deafhistorynow.de/mediapool/86/866123/data/GIKultur-LSH\\_1-03\\_2\\_.pdf](http://www.deafhistorynow.de/mediapool/86/866123/data/GIKultur-LSH_1-03_2_.pdf), (Download: 09.12.2015), S. 1-5.

VÖGS ([2016]): Wer ist der Vögs? <http://www.voegs.at/voegs/wer-ist-der-voegs/>, Download (25.01.2016), S. 1-3.

**W**iener Taubstummens-Fürsorge-Verband ([2015a]): Gehörlosigkeit. <http://witaf.at/gehoerlosigkeit>, (Download: 09.12.2015), S. 1-4.

Wiener Taubstummens-Fürsorge-Verband ([2015b]): Gehörlosenkultur. <http://www.witaf.at/gehoerlosenkultur>, (Download: 09.12.2015), S. 1-6.

Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, (Download: 05.01.2016), S. 1-72.

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen- Baupläne - Bausteine. 2. durchgesehene Auflage. Hamburg: Feldhaus.

Wolter, Andrä (2013): Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklung und Herausforderungen aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 45-61.

World Federation of the Deaf ([2015]): FAQ. <http://wfdeaf.org/faq>, (Download: 09.12.2015), S. 1-2.

Wozniak, Lukas (2013): Hörgeschädigte Lehrer für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler!? In: Sonderpädagogik in Berlin (1), S.12-17.

**Z**aussinger, Sarah; Wejwar, Petra; Unger, Martin; Laimer, Andrea (2011): Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Teil 1 der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2011. [http://www.equi.at/dateien/IHS\\_Studierende\\_mit\\_Behinder.pdf](http://www.equi.at/dateien/IHS_Studierende_mit_Behinder.pdf), (Download: 05.01.2016), S. 1-153.

## Gesetzblatt

BGBI. II Nr. 336 (2013): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Hochschul-Zulassungsverordnung geändert wird. Ausgegeben am 07.11.2013 - Nr. 336.

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_II\\_336/BGBLA\\_2013\\_II\\_336.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_II_336/BGBLA_2013_II_336.html), (Download: 30.03.2016), S.1-4.

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Grafische Darstellung des österreichischen Bildungssystems. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): <a href="https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungssystem_grafik_2014_19002.pdf?4dzgm2">https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungssystem_grafik_2014_19002.pdf?4dzgm2</a> , (Download: 29.12.2015). .....	18
<b>Abbildung 2:</b> Erzählungen zum Thema .....	77

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Thematischer Verlauf (formulierende Interpretation).....	51
<b>Tabelle 2:</b> Formulierende Feininterpretation (formulierende Interpretation) .....	52

# ANHANG

## A. Abstract

Gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte stellen in Österreich eine Ausnahmeerscheinung dar, da gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen mit zahlreichen Barrieren und Benachteiligungen während ihrer Bildungslaufbahn zu kämpfen haben. Bis 2013 galt die körperliche Eignung als Voraussetzung für ein Studium an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich, weswegen gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen aufgrund ihrer Beeinträchtigung diskriminiert worden sind. Trotzdem haben wenige gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ein Lehramtsstudium absolviert und sind als Lehrkraft tätig – diese stehen im Fokus dieser Arbeit. In der vorliegenden Masterarbeit findet eine Auseinandersetzung mit den (bildungs-)biografischen Erfahrungen gehörloser und hörbeeinträchtigter Lehrerinnen am Weg zum und im Lehrberuf statt. Untersuchungen, die in den Blick nehmen, wie gehörlose und hörbeeinträchtigte Lehrkräfte selbst ihre (bildungs-)biografischen Erfahrungen als relevant für den Weg zum Beruf einschätzen, sind nicht vorhanden, da das Forschungskontingent in Bezug auf gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen und deren tertiäre Bildungssituation äußerst gering ist. Die Masterarbeit soll daher diese Forschungslücke ein Stück weit verkleinern. Neben einer theoretischen Auseinandersetzung, welche Gehörlosigkeit und die Bildungssituation gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen in Österreich darlegt, wurden drei narrative Interviews nach Schütze (1983) mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrkräften durchgeführt. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte nach der dokumentarischen Interpretation von Interviews nach Nohl (2012), in welcher im Zuge der Typenbildung vier Typen, die Gleichberechtigungs-, Unterstützungs-, Gehörlosenkultur- und Ausbildungs-Typik, generiert werden konnten. Es konnte dadurch gezeigt werden, welche zentralen Erfahrungen am Weg zum und im Lehrberuf für die gehörlosen und hörbeeinträchtigten Lehrerinnen von Bedeutung sind. Neben den vielen Barrieren im Bildungsverlauf, die vor allem die Kommunikation betreffen, kann das Erleben von ‚Gebraucht-werden‘ und ‚Gleich-sein‘, der Erhalt von Unterstützung seitens der Familie und engagierten Menschen und die Identifizierung mit der Gehörlosenkultur als bedeutend betrachtet werden.

## **English Abstract**

Deaf and hearing impaired teachers show an exception in Austria, because deaf and hearing impaired people have to fight against numerous barriers and disadvantages throughout their whole educational career. Until 2013 physical health and suitability was a qualification criterion for studying at the educational colleges in Austria, because of this, deaf and hearing impaired people have been discriminated, because of their disability. Nevertheless, few deaf and hearing impaired people have finished a teaching post degree and exercise this profession – these individuals are the main focus of this work. This master thesis investigates the experiences of deaf and hearing impaired teachers throughout their higher education and on their way of becoming teachers. The following research examines personal evaluations of deaf and hearing impaired teachers, and which relevance their disability has on their tertiary education and on their job, out of their own perspective. Since there is very limited scientific data available on this subject, this paper aims to contribute to filling this underlying research gap.

A theoretical background, which analyses deafness and the educational situation of deaf and hearing impaired people in Austria, constitutes a broad segment of this thesis. Furthermore, an empirical research has been conducted, where three deaf and hearing impaired teachers have been interviewed, after Schütze's (1983) narrative Interview concept.

The evaluation of the data material occurred after the "dokumentarische Interpretation" of interviews to Nohl (2012), in which in the course of the "Typenbildung" (Type-formation), the generation of four types, the equal rights-, support-, deaf culture- and education-Type, has been enabled. Thereafter it can be shown which primary experiences were of relevance for deaf and hearing impaired people, on the way to becoming a teacher. When looking beyond the surface of all the barriers these people have to face, especially concerning communication, it needs to be mentioned that the feeling of "being needed", "feeling the same as others", and receiving the support of relatives and friends and the identification with the deaf culture is of high priority and can be regarded as a key factor.

## B. Thematischer Verlauf der Interviews

### Interview 1

<i>Zeitpunkt</i>	<i>Thematischer Verlauf (Fragen der Interviewerin, erzählte Themen, gegliedert in Oberthema (OT) und Unterthema (UT))</i>
<b>0:00</b>	I: persönliche Vorstellung von I, Erklärung der Interviewsituation und Aufforderung über Lebensgeschichte in Bezug auf den Weg zur Ausbildung als Lehrerin und Erfahrungen in der Schule und Ausbildung zu erzählen
<b>3:37</b>	<b>OT: Einstieg in die Schullaufbahn</b> UT: Volksschule: Integrationsklasse UT: Barrieren und Probleme UT: Familie als Ausgleich
<b>6:30</b>	<b>OT: Orientierung Berufs-/Bildungslaufbahn</b> UT: Erste Orientierung und Unterstützung seitens der Mutter UT: Eintritt ins Gymnasium UT: Erleben von Gleichwertigkeit UT: Dolmetschsituation
<b>11:40</b>	<b>OT: Studienbeginn</b> UT: Erste Studienwahl und Probleme UT: euqalizent: erste pädagogische Tätigkeit UT: Anmeldeverfahren an PH 10. Bezirk UUT: keine transparente Ablehnung UT: Erneute Anmeldung an der PH Strebersdorf UT: Erneute Ablehnung
<b>20:44</b>	<b>OT: Studienzeit PH Strebersdorf</b> UT: Unterstützung seitens Rektorat UT: Weg zur ordentlichen Studierenden UT: Erhalten des Bescheids zur Ablehnung der PH 10. Bezirk UT: Schlichtungsverfahren UT: Lehramtszeugnis ja oder nein?
<b>30:40</b>	<b>OT: BIG</b> UT: Keine Unterstützung seitens der Direktorin UT: Angebot als Lehrerin UT: Erreichen des Traumberufs
<b>34:40</b>	I: Gebärdensprache als Muttersprache und Sprache im Umfeld?
<b>35:10</b>	Kommunikation prinzipiell in Gebärdensprache
<b>35:40</b>	I: Nachfragen über Schulzeit, Bewertung der schulischen Erfahrungen im



	Allgemeinen, welche Veränderungen für andere gehörlose Kinder in schulischer Bildung?
<b>36:20</b>	<b>OT: Arbeiten im BIG</b> UT: eigene Schwerhörigenschulzeit UT: Skepsis gegenüber BIG UT: Idealbild bilingualer Unterricht UT: Multi-Kulti-Tag
<b>41:20</b>	I: Studienalltag an der PH Strebersdorf, Erfahrungen mit Lehrende und KollegInnen?
<b>41:50</b>	Gute Erfahrungen im Studienalltag, gutes Klima in der Studiengruppe
<b>42:49</b>	I: DolmetscherInnen - Organisation und Finanzierung?
<b>43:03</b>	<b>OT: Dolmetschsituation</b> UT: Eigene Organisation UT: Projekt GESTU UT: Belastung und Zeitaufwand
<b>44:33</b>	I: Praxiserfahrungen während der Studienzeit?
<b>45:05</b>	OT: Praxiserfahrungen UT: 1. und 2. Semester UT: 3. Semester im BIG
<b>46:14</b>	I: Wie würdest du deine Studienerfahrungen insgesamt beurteilen, welche Veränderungen für die Ausbildung soll es geben?
<b>46:41</b>	Optimaler Verlauf in Strebersdorf
<b>47:12</b>	I: Rolle der Eltern für Bildungsweg?
<b>47:38</b>	Unterstützung seitens der Eltern groß, Bildungsweg hätte sonst anders ausgesehen
<b>48:56</b>	I: Beschreibung des Berufsalltages
<b>49:19</b>	OT: Berufsalltag UT: KollegInnen UT: Rolle der gehörlosen Lehrerin als Identifikationsfigur

## Interview 2

<i>Zeitpunkt</i>	<i>Thematischer Verlauf (Fragen der Interviewerin, erzählte Themen, gliedert in Oberthema (OT) und Unterthema (UT))</i>
<b>0:00</b>	I: persönliche Vorstellung von I, Erklärung der Interviewsituation und Aufforderung über Lebensgeschichte in Bezug auf den Weg zur Ausbildung als

	Lehrerin und Erfahrungen in der Schule und Ausbildung zu erzählen
<b>5:20</b>	<b>OT: Familiensituation</b> UT: gehörloser Vater und schwerhörige Mutter UT: Geburt Petra UUT: Nichtbemerken Gehörlosigkeit UUT: Shock der Eltern UT: orale Erziehung UUT: väterliche Erziehung durch Leihmutter UT: mit Petra muss man gebärden UUT: hörende Welt - hörende Bildung
<b>11:38</b>	<b>OT: Einstieg in den Kindergarten - erste Erfahrungen institutioneller Bildung</b> UT: Minderwertigkeit UT: Kommunikationsbarrieren
<b>13:10</b>	<b>OT: Einstieg in die Schullaufbahn</b> UT: Schwerhörigenklasse UT: Gleichwertigkeit UT: Orale Erziehung UT: Förderung durch die Oma
<b>15:50</b>	<b>OT: Orientierung Berufs-/Bildungslaufbahn</b> UT: Wunsch Gymnasium UT: Hauptschule und Poly-Jahr UT: Berufsberatung UT: Ausbildung Zahntechnikerin UT: Arbeitslosigkeit - welchen Weg soll ich gehen? UT: Demonstration - Kennenlernen anderer gehörloser Menschen UT: eine weitere Option: Wien UUT: ab nach Wien
<b>20:42</b>	<b>OT: BIG Fachschule</b> UT: Notlösung UT: Möglichkeit zur Matura UT: Lösungssuche: Integration UUT: Rückschlag UUT: Kampf um Platz - Ausnahmeregelung
<b>27:23</b>	<b>OT: Gymnasialzeit</b> UT: Messen mit den Hörenden UT: Deutsch lernen - Förderung
<b>29:33</b>	<b>OT: Berufswahl Lehrerin</b> UT: Hilfe bei der Orientierung und Zugang zur PH UT: Problem: Gesetz UT: Aufnahmeverfahren

<b>31:04</b>	<b>OT: Studienzeit PÄDAK</b> UT: außerordentliche Studierende UT: Unterstützung seitens des Rektorats UT: Vortrag für Studierende von Petra UT: Ausnahmeregelung: ordentliche Studierende UT: stressige Studienzeit UUT: Musikalische Bildung UT: Erasmus Semester als Ausgleich UT: Erhalt des Lehramtszeugnis
<b>37:54</b>	<b>OT: Wartezeit</b> UT: Reise UT: Warteliste und Nebenjobs UT: plötzliches Angebot als Lehrerin
<b>42:33</b>	<b>OT: Arbeit und Familie</b> UT: Geburt von 2 Kindern UT: Bewerbung Stadtschulrat Wien UT: Job in der <Spatzgasse> Wien
<b>46:03</b>	I: Schulzeit in Wien - dort gewohnt oder gependelt?
<b>46:18</b>	B2 hat sechs Jahre im Internat verbracht
<b>46:24</b>	I: Schulischen Erfahrungen im Ganzen bewerten und Veränderungen für andere gehörlose Kinder im schulischen Bereich?
<b>46:58</b>	<b>OT: Schulzeit - Erfahrungen</b> UT: Schwerhörigenklasse: orale Erziehung und Gebärden-Verbot UT: Religion in LBG UT: Fehlende Gebärde im Deutsch Unterricht UT: Unterstützung von Familie UT: bemühte VS-Lehrerin UT: Ausgleich durch zu Hause UT: Fachschule: eine Austauschperson, keine ÖGS
<b>51:10</b>	<b>OT: DolmetscherInnen in der Studienzeit</b> UT: Umstellung
<b>51:42</b>	<b>OT: Bilingualer Unterricht &lt;Spatzgasse&gt;</b> UT: nicht zu 100% UT: Unterschied gl/hörenden Eltern und ihr gehörloses Kind UT: Bildungsschicht und Migrationshintergrund UT: Gebärdensprache ist notwendig in der Schule
<b>54:00</b>	I: Studienzeit PÄDAK - Organisation und Finanzierung von DolmetscherInnen?

<b>54:30</b>	<b>OT: Dolmetschsituation PÄDAK</b> UT: Dolmetschmangel UT: Zwischenlösung UT: Finanzierung
<b>57:55</b>	I: Praxiserfahrung in der Ausbildung?
	<b>OT: Praxiserfahrungen</b> UT: 1. Semester UT: 2. Semester UT: 3. Semester - Integrationsklasse: orale Orientierung UT: 4. Semester UT: 5. Semester: Klagenfurt: bilingualer Unterricht
<b>1:03:55</b>	I: Rolle einer gehörlosen Lehrerin in der Klasse?
<b>1:04:20</b>	<b>OT: Berufsalltag in der Klasse</b> UT: Aufgabenverteilung UT: Extra Stunde für gehörlose Kinder UT: Identifikationsfigur UT: Regeln und Rituale UT: funktionierendes Team

### Interview 3

<b>Zeitpunkt</b>	<b>Thematischer Verlauf (Fragen der Interviewerin, erzählte Themen, gegliedert in Oberthema (OT) und Unterthema (UT))</b>
<b>0:00</b>	I: persönliche Vorstellung von I, Erklärung der Interviewsituation und Aufforderung über Lebensgeschichte in Bezug auf den Weg zur Ausbildung als Lehrerin und Erfahrungen in der Schule und Ausbildung zu erzählen
<b>2:40</b>	<b>OT: schulische Bildungslaufbahn</b> UT: Hörende Familie- gehörloses Kind UT: Kindergartenzeit UT: BIG UUT: Volksschule und Hauptschule UT: Beratung weitere Schule UT: Fachschule am BIG und Aufbaulehrgang UT: Nachhilfe geben UT: Anmeldung PÄDAK
<b>6:22</b>	<b>OT: Studienzeit PÄDAK</b> UT: Dolmetschsituation

	UT: Sprechzwang UT: Harte Zeit UT: Diplomprüfung UT: Anstellung als Lehrkraft
<b>8:16</b>	<b>I: Schulzeit im BIG - genauer berichten über Schulalltag etc.?</b>
<b>8:41</b>	<b>OT: Pflichtschulzeit am BIG</b> UT: keine Gebärdensprache und orale Erziehung UT: Klasse überspringen UT: Gebärdensprachverbot und heimliches Gebärden UT: Lippenlesen UT: heute ist es besser
<b>11:05</b>	<b>I: Du hast anderen Kindern Nachhilfe gegeben - genauer berichten?</b>
<b>12:03</b>	<b>OT: Nachhilfe geben</b>
<b>13:14</b>	<b>I: Wo Gebärdensprache gelernt?</b>
	<b>OT: Gebärdenspracherwerb</b> UT: zu Hause UT: Kindergarten UT: keine Zeit seitens der Eltern UT: Volksschulzeit
<b>14:54</b>	<b>I: Aufnahme an PÄDAK und Aufnahmeprüfung?</b>
<b>15:21</b>	<b>OT: Aufnahme PÄDAK</b>
<b>15:58</b>	<b>I: Studienzeit PÄDAK - Studienalltag wie gestaltet, schlimme Erfahrungen?</b>
<b>16:32</b>	<b>OT: Studienzeit PÄDAK</b> UT: Kommunikationsbarrieren und Informationsmangel UT: keine Unterstützung von Lehrenden und KollegInnen
<b>17:53</b>	<b>I: Erfahrungen in der Praxisausbildung?</b>
<b>18:14</b>	<b>OT: Praxiserfahrungen am BIG</b>
<b>19:00</b>	<b>I: Übergang Schule-PÄDAK - wie genau war das mit der Hilfe von der Lehrerin?</b>
<b>19:32</b>	<b>OT: Weg zur Ausbildung an die PÄDAK</b> UT: Ermutigung durch Lehrerin UT: Ermutigung durch andere gehörlose Lehrerin UT: Nachhilfe geben - erste Lehrtätigkeit UT: Unterstützung durch Lehrerin UUT: Gespräch mit Direktion der PÄDAK UUT: Aufnahmeprüfung UUT: Ersten Studientage

22:08	I: reguläres Abschlusszeugnis?
22:30	<b>OT: Studienzeit PÄDAK</b> UT: Prüfungen ohne Dolmetscher, fehlende Infos UT: Diplomarbeit UT: Diplomprüfung - Zertifikat statt Zeugnis
25:32	I: Diskriminierung?
25:42	Ja absolut, Volksanwalt wurde kontaktiert, aber kein Ergebnis
26:02	I: Veränderungen für die Ausbildung gehörloser Lehrkräfte?
	<b>OT: Gebärdensprache</b> UT: Dolmetscher im Studium
27:13	I: Rolle der Gebärdensprache? (Verständnisproblem während Interview)
27:22	Sehr wichtig.
27:26	I: Arbeitsalltag als gehörlose Lehrerin - KollegInnen, Gebärdensprache?
27:58	<b>OT: Arbeit an unterschiedlichen Schulen</b> UT: BIG UUT: Gebärdensprachverbot UUT: Weigerung und Weisung UUT: nein zur oralen Erziehung - eine gegen alle UT: Waldschule UT: Wieder zurück ans BIG UT: bilinguale Mehrstufenklasse UT: Teamarbeit UT: <Teichgasse>
34:55	I: Welche Veränderungen für gehörlose Kinder im schulischen Bereich?
35:22	<b>OT: Teamarbeit</b>
37:46	I: Welche Rolle gehörlose Lehrerin?
38:00	<b>OT: Rolle der gehörlosen Lehrerin als Identifikationsfigur</b>
39:00	I: Die Lehrerin, die dich begleitet hat, wie wichtig war die für deinen Weg Lehrerin zu werden?
	<b>OT: Ermutigung und Unterstützung von einer Lehrerin</b>

## C. Formulierende Feininterpretation der Interviews

### Interview 1

#### Indikatoren der Beteiligten:

I = Interviewerin

B1 = Befragte (Birgit)

<b>Seite/Zeilennummer</b>	<b>Oberthema (OT) und Unterthema (UT)</b>
1/1-2/27	<p><b>Begrüßung, Vorstellung, Klärung der Interviewsituation und Erzählaufforderung</b></p> <p>I begrüßt Birgit und weist auf die Dolmetschsituation hin. Danach stellt sich I kurz bei B1 vor und weist auf die Video- und Tonbandaufnahme hin. Dann wird der Interviewablauf von I erklärt und zur Erzählung der Lebensgeschichte in Bezug auf die Bildungslaufbahn aufgefordert.</p>
2/28-32	<p><b>OT: Einstieg in die Schullaufbahn und erste Erfahrungen institutioneller Bildung</b></p> <p><u>UT: Kindergarten</u></p> <p>Birgit ist gehörlos geboren und hat auch gehörlose Eltern. In der Familie gibt es Gehörlosigkeit schon über mehrere Generationen. B1 besuchte keinen speziellen Gehörlosenkindergarten, sondern einen Schwerhörigenkindergarten.</p>
2/33-3/2	<p><u>UT: Integrationsklasse in einer Schwerhörigenschule</u></p> <p>Birgit besucht eine Integrationsklasse mit 15 Kindern. Davon waren alle hörend, außer ein schwerhöriger Bub, der jedoch oral erzogen wurde.</p>
3/4-10	<p><i>UUT: Bildungsqualität</i></p> <p>Durch den Besuch der Schwerhörigenschule erhofft sich Birgit gleichwertige Chancen für die zukünftige Bildung und den Beruf. Die Mutter, welche selbst eine Gehörlosenschule besucht hatte, weiß, dass man als gehörloser Mensch auf viele Barrieren stößt.</p>
3/10-12	<p><i>UUT: Gebärdensprach-Verbot</i></p> <p>Die Zeit in der Schwerhörigenschule war sehr hart für B1, da viele Hörende in der Klasse waren und Gebärdensprache nicht vorhanden war. Somit konnte sich B1 mit niemanden wirklich austauschen.</p>
3/13-21	<p><u>UT: Isolation in der Pflichtschulzeit</u></p> <p>B1 hat wenig FreundInnen und hat zwar sprechen gelernt, aber diese Form der Kommunikation war nicht vergleichbar mit Gebärdensprache. Auch in der Mittelschule ist Birgit eine Außenseiterin oder Einzelgängerin, die zwar nicht gemobbt wird, aber nicht wirklich Anschluss findet. Vereinzelt hat sie in der Mittelschule das erste Mal Freunde, die auch gebärden können. Die Erfahrung keinen wirklichen Freundeskreis zu haben, in welchen ein Austausch unter Peers stattfindet, betrachtet B1 als negativ.</p>
3/21-24	<p><u>UT: Familie als Ausgleich</u></p> <p>Die Familie war für B1 eine große Unterstützung, welche ihr viel Kraft gespendet hat, vor allem auf der emotionalen und psychischen Ebene. Ohne diesen Ausgleich der Familie bezweifelt B1, dass sie diese Zeit überstanden hätte.</p>

<p>3/25-32</p> <p>3/33-4/3</p>	<p><b>OT: Orientierung Berufs-/Bildungslaufbahn</b>  <u>UT: Erste Orientierung</u>          Birgit ist nach der Absolvierung der Pflichtschule etwas planlos und weiß nicht welchen Bildungsweg sie als nächstes einschlagen soll. Sie überlegt zwischen mehreren Ausbildungen. Anfangs tendiert sie zu einer Fachschule und sieht sich in so einer erstmals um. Beim Schnuppern kommt B1 aber schnell zum Entschluss, dass die in der Fachschule angebotenen Ausbildungsfelder mit Maschinen etc. nicht ihren Interessen entsprechen. Sie begründet dies auch mit den Worten „ich möchte ne bessere Bildung haben“. Birgit überlegt auch bei Siemens eine Lehre zu beginnen, weil dort auch viele andere Gehörlose sind.</p> <p><u>UT: Unterstützung seitens der Mutter</u>          Die Mutter von B1 setzt sich für sie ein und zeigt ihr die Perspektive auf ein Gymnasium zu besuchen. Die Mutter schlägt vor einen höheren Bildungsweg einzuschlagen und zeigt die Option auf, dass sie sonst immer noch eine Lehre machen kann, wenn der gymnasiale Weg nicht funktionieren sollte.</p>
<p>4/4-9</p> <p>4/10-15</p> <p>4/16-24</p> <p>4/25-34</p>	<p><b>OT: Gymnasialzeit</b>  <u>UT: Eintritt ins Gymnasium</u>          In dem Gymnasium, welches B1 besuchte, gab es bereits einen gehörlosen Schüler, welcher ein Jahr über ihr eine Klasse besuchte. Daher die Integration dieses Schülers gut funktionierte, war auch Birgit herzlich willkommen und es herrschte eine offene Haltung seitens der LehrerInnen. Mit Birgit ging ein zweites gehörloses Mädchen in die Klasse.</p> <p><u>UT: Dolmetschsituation am Anfang der Gymnasialzeit</u>          Die beiden Mädchen hatten zu Beginn keine DolmetscherInnen, da auch für die Antragsstellen diese Situation, also DolmetscherInnen für die Schule, noch neu war. Sie haben sich daher entschlossen den oralen Weg zu probieren ohne jegliche DolmetscherInnen. Dies war für B1 mit sehr viel Mühe verbunden. Sie brauchte sehr viel Unterstützung von allen Seiten um mit dem Niveau des Gymnasiums mithalten zu können.</p> <p><u>UT: Erleben von Gleichwertigkeit</u>          In der Klasse im Gymnasium war ein sehr hoher Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. B1 machte die Erfahrung, dass diese viel offener gegenüber ihrer Beeinträchtigung waren und auch direkt auf sie zugekommen sind, und sie auch im schulischen Lernen unterstützt und geholfen haben. Andererseits haben diese MitschülerInnen auch B1 um Hilfe gebeten. Vor allem im Bereich Deutsch konnte B1 den MitschülerInnen helfen, da sie in diesem Bereich zum Teil bessere Kompetenzen hatte als ihre MitschülerInnen. Diese Erfahrung, dass Hörende auf B1 zugehen und mit ihr in Kontakt treten war neu. B1 war sehr erstaunt darüber, da sie in der Schwerhörigenschule nie eine solche Erfahrung gemacht hatte.</p> <p><u>UT: Dolmetschsituation ab der sechsten Klasse</u>          Ab der sechste Klasse haben die beiden Mädchen die Bewilligung für eine Unterstützung seitens StützlehrerInnen und DolmetscherInnen bekommen. Zwar keine durchgehende Hilfe, jedoch hat jedes der Mädchen ein Stützlehrerbudget von sieben Stunden pro Woche erhalten. Da sie zu zweit waren hatten sie den Vorteil sich diese zu teilen und hatten somit 14 Stunden eine Stützlehrerin in der Klasse und zusätzlich in den Hauptfächern eine Dolmetscherin. Somit kamen die beiden Mädchen auf eine zu-</p>



<p>5/1-8</p> <p>5/9-17</p>	<p>sätzliche Hilfeleistung von über 20 Stunden pro Woche und konnten die restlichen 10 Stunden an Fächern wie Bewegung und Sport oder Bildnerische Erziehung gut ohne Unterstützung teilnehmen</p> <p><u>UT: gelungene Kooperation</u></p> <p>B1 fühlte sich in die Klasse gut integriert. Die Zusammenarbeit mit den Professoren funktionierte gut. Diese gaben alle Informationen an die beiden gehörlosen Mädchen weiter. Auch bei Diskussionen etc. konnte B1 teilnehmen und sich einbringen. Sie fühlte sich in der Klasse als ein gleichwertiges Mitglied, was vor allem durch die zusätzliche Unterstützung möglich war. Es war ein Klassenklima, in welchem ein respektvoller Umgang herrschte und auch die Meinung von B1 wichtig war.</p> <p><u>UT: Entwicklung der Identität</u></p> <p>Durch die positiven Erfahrungen, vor allem durch das Gefühl ein vollwertiges Mitglied zu sein, in der Schulzeit im Gymnasium konnte sich B1 mit sich selbst und dem Thema Gehörlosigkeit auseinandersetzen. Sie begann sich mit ihrer Identität auseinanderzusetzen und auch zu begreifen, dass sie alles schaffen kann und nicht minderwertig ist. Sich als Teil vom Team zu erleben und durch die Zugehörigkeit die Gelegenheit zu bekommen über sich selbst zu reflektieren war für die Entwicklung von B1 in jeglicher Hinsicht sehr förderlich. B1 profitiert bis heute von diesen positiven Erfahrungen und hat mit guten Erfolg ihre Matura absolviert.</p>
<p>5/19-32</p> <p>5/33-6/6</p> <p>6/7-11</p>	<p><b>OT: Studienbeginn</b></p> <p><u>UT: Erste Studienwahl und Probleme</u></p> <p>Nach anfänglicher Unsicherheit entschließt sich B1 doch für ein Studium und zwar an der TU Wien. Da sie sich sehr für Architektur interessiert wählt sie das Studium Raumplanung. Das erste Semester verläuft ganz gut. B1 hat nette StudienkollegInnen und es werden auch ein paar Lehrveranstaltungen gedolmetscht. Ab dem zweiten Semester bemerkt B1 jedoch, dass diese Abhängigkeit von einem Dolmetscher, vor allem später im Berufsleben eher störend findet. Auch die vielen Gruppenarbeiten, die während des Studiums nötig gewesen wären stellen für B1 eher eine Hürde dar. Ihren Traum für das Berufsleben stellt sie sich anders vor bricht dann während des zweiten Semesters quasi das Studium an der TU ab.</p> <p><u>UT: euqalizent: erste pädagogische Tätigkeit</u></p> <p>B1 erhält während des Studiums an der TU das Angebot im ‚Euqualizent‘ zu unterrichten und hält dort Kurse für Englisch und Computer, IT. Sie sammelt erste pädagogische Erfahrungen und findet Gefallen an der Vermittlung von Wissen und die Lernentwicklung der Schüler zu beobachten. B1 denkt, dass der Lehrberuf eher etwas für sie sein könnte.</p> <p><u>UT: Überlegung Lehramtsstudium</u></p> <p>B1 macht sich Gedanken über ihre Beeinträchtigung und recherchiert im Internet ob ein Studium an der PH trotz Beeinträchtigung möglich ist. Sie findet heraus, dass das Lehramtsstudium mit Behinderung nicht möglich ist, aber denkt sich, dass sie nichts zu verlieren und möchte es einfach probieren. B1 meldet sich daher an der Pädagogischen Hochschule im 10. Bezirk an um eine Ausbildung als Lehrerin machen zu können.</p>
<p>6/12-24</p>	<p><b>OT: Anmeldeverfahren an PH 10. Bezirk</b></p> <p><u>UT: Aufnahmeprüfung</u></p> <p>Das Aufnahmeverfahren für die PH bestand aus mehreren Teilleistungen.</p>

<p>6/25-7/2</p> <p>7/3-13</p> <p>7/14-19</p>	<p>Den schriftlichen Teil hat B1 bestanden, der sportliche Teil stellte auch keine Probleme für sie dar, doch es galt auch eine sprachliche Leistung zu erbringen. Diese Leistung wollte B1 in ihrer Muttersprache, der Gebärdensprache, erbringen. Die Gebärdensprache war zu diesem Zeitpunkt bereits anerkannt. Auf dieses Anliegen wurde seitens der PH jedoch nicht eingegangen und forderten, dass bei dem Aufnahmeverfahren gesprochen werden muss. B1 blieb nichts anderes übrig und versuchte diese Teilleistung oral durchzuführen. Klarerweise war ihre Leistung in diesem Bereich nicht vergleichbar mit der Leistung der Hörenden und ist durch diese Prüfung durchgefallen.</p> <p><u>UT: Ungewissheit über die Aufnahme</u> Über die Situation der Sprechleistungsprüfung hatte es an der PH dann im nachhinein einen Termin gegeben, wo sich B1 einen Dolmetscher mitgenommen hat. Dort hat sie jedoch nichts über eine Zu- oder Absage erfahren und war daher eher positiv gestimmt. B1 ging davon aus, dass das nicht erhalten einer Absage bedeutet, dass sie aufgenommen ist. Auch nach einiger Zeit ist weder eine Zu- noch eine Absage gekommen und hat dann persönlich an der PH nachgefragt. Dort ist jedoch nicht einmal ihr Name bei der Feedbackliste erschienen.</p> <p><i>UUT: Termin bei der Direktion</i> Die Direktorin der PH meinte dann, dass B1 persönlich bei im Rektorat vorbeikommen muss. Diese Situation war für B1 schon eher verwunderlich. Sie hat sich einen Dolmetscher organisiert und einen Termin ausgemacht für das Gespräch und ging mit der Intention hin zu erfahren wie ihre Aufnahmeprüfung gelaufen ist. Dort gab man B1 jedoch wiederum keine Antwort, sondern die Direktorin wollte wissen warum B1 Lehrerin werden will. B1 erklärte warum sie Lehrerin werden möchte und dass dieser ihr Traumberuf ist. Ihre Aussagen wurden notiert und darauf folgend fand eine eigene Kommission statt, in der über die Aufnahme von B1 gesprochen wurde.</p> <p><i>UUT: keine transparente Ablehnung</i> Die Kommission, welche über die Aufnahme oder Ablehnung von B1 an der PH entschied war Anfang September. Ende September hatte B1 immer noch keine Informationen oder einen Bescheid erhalten. B1 hatte jedoch eine bekannte Lehrerin von der Schwerhörigenschule, welche wiederum einen Mann aus der Kommission kannte. Von der Lehrerin hat B1 schlussendlich erfahren, dass sie nicht an der PH aufgenommen wird. Diese wusste bereits vor B1 über den Entschluss der Kommission bescheid und B1 hatte bis dato keine Infos von der PH erhalten.</p>
<p>7/20-33</p>	<p><b>OT: Eine andere Option - PH Strebersdorf</b> <u>UT: Die Suche nach einer Lösung</u> B1 fühlte sich hilflos und wusste nicht was sie jetzt machen sollte. Sie hat zufällig mit Bekannten aus dem Gymnasium über die Ablehnung der PH im 10. Bezirk gesprochen. Diese gaben ihr den Tipp, dass es auch noch eine zweite PH gibt in Strebersdorf und sie es dort auch noch probieren könnte. B1 hat sich informiert ob eine Anmeldung zum damaligen Zeitpunkt noch möglich wäre und konnte ein paar Tage später das Aufnahmeverfahren durchlaufen. Bei der Organisation der Termine etc. war eine ehemalige Mitschülerin vom Gymnasium sehr hilfsbereit und hat sie sehr unterstützt.</p>

7/34-8/9	<p><u>UT: Erneutes Aufnahmeverfahren an der PH Strebersdorf</u> B1 machte erneut eine Prüfung im Bereich Schreiben und Sport und wollte dieses Mal wieder die Stimmleistung in Gebärdensprache absolvieren. B1 fragte in der Institutsleitung nach ob dies möglich wäre und diese genehmigte, dass die Prüfung in Gebärdensprache abgehalten werden darf. Alle drei Teilleistungen wurden von B1 positiv absolviert.</p>
8/10-13	<p><u>UT: Gesetzliche Hürden</u> Ein Problem für die Zulassung zum Studium stellte das Hochschulgesetz dar. Der Behinderungsbegriff war jedoch nicht klar definiert und daher war nicht ganz sicher ob ein Lehramtsstudium als gehörloser Mensch möglich ist oder nicht.</p>
8/13-17	<p><u>UT: Wiederholte Ablehnung</u> Die Institutsleitung der PH Strebersdorf stand jedoch hinter B1 und bot ihr an schon mal mit dem Studium zu beginnen, auch wenn noch kein offizieller Zulassungsbescheid vorhanden ist, damit sie nichts verpasst. Kurze Zeit später erfuhr B1 jedoch, dass sie wieder abgelehnt ist.</p>
8/19-25	<p><b>OT: Studienzeit PH Strebersdorf</b> <u>UT: Unterstützung seitens Rektorat</u> B1 hatte die Aufnahmeprüfung positiv absolviert und der Vizerektor der PH Strebersdorf setzte sich daher auch für B1 ein. Es gab eben ein Gesetz, dass B1 an einem Lehramtsstudium hinderte, jedoch gab es in diesem Gesetz auch ein paar Lücken und gleichzeitig gab es bereits die UN-Behindertenrechtskonvention sowie die Anerkennung der Gebärdensprache. Der Vizerektor telefonierte viel herum und war sehr bemüht gemeinsam mit B1 eine Lösung zu finden.</p>
8/26-9/11	<p><u>UT: Weg zur ordentlichen Studierenden</u> Als Zwischenlösung konnte B1 als außerordentliche Studierende ihr Studium starten, um nichts zu versäumen und schon einmal bei den Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Für B1 war dies aber keine wirkliche Lösung, da sie mit diesem Status auch keine Prüfungen absolvieren konnte. Der Vizerektor und B1 hatten dann noch mit einigen bürokratischen Hürden zu kämpfen und zirka ein halbes Jahr später konnte B1 endlich als ordentliche Studierende ihr Lehramtsstudium starten. Es war jedoch ein langer Weg bis B1 diesen Status erreichte, da sich das Wissenschaftsministerium gegen eine Aufnahme aussprach. Nur durch die hartnäckige Unterstützung einiger Personen der PH Strebersdorf, die sich immer wieder gewehrt haben und sich für eine inklusive Bildung einsetzten, konnte B1 ein halbes Jahr nach Studienbeginn eine ordentliche Studierende werden.</p>
9/12-24	<p><u>UT: Erhalten des Bescheids zur Ablehnung der PH 10. Bezirk</u> Etwa zur gleichen Zeit, also ein halbes Jahr nach der Kommission, welche über die Aufnahme von B1 an der PH im 10. Bezirk entschieden hat, hat B1 den Bescheid mit der Ablehnung erhalten. B1 hatte ja eigentlich von der Ablehnung offiziell nichts gewusst. Dieser Bescheid enthielt auch eine Begründung mit vielen negativen Aspekten, warum man als gehörloser Mensch nicht LehrerIn werden kann. Da B1 zu dieser Zeit schon an der anderen PH als ordentliche Studentin aufgenommen wurde, war ihr das Schreiben eher egal und nahm das Recht Einspruch zu erheben nicht in Anspruch.</p>
9/25-10/15	<p><u>UT: Schlichtungsverfahren</u> B1 war gut mit dem Gehörlosenbund vernetzt, wobei sich &lt;Paul Hofer&gt;</p>

10/16-34	<p>besonders dafür interessierte wie sie die Aufnahme zum Lehramtsstudium geschafft hatte. Dieser war erstaunt und bat B1 wegen dem Bescheids der PH aus dem 10. Bezirk ein Schlichtungsverfahren einzuleiten, um ein Zeichen zu setzen und künftigen gehörlosen Menschen, die auch an der PH studieren wollen, den Weg zu erleichtern. Nach der Terminvereinbarung beim Bundessozialamt kam es zu solch einem Schlichtungsverfahren, an dem neben B1 und &lt;Paul Hofer&gt; auch die Vizerektorin der PH im 10. Bezirk und eine Person des Wissenschaftsministeriums anwesend waren. B1 und &lt;Paul Hofer&gt; ging es primär darum zu zeigen, dass die UN-Behindertenrechtskonvention eingehalten werden muss, gegen die durch die Ablehnung von B1 wegen ihrer Gehörlosigkeit verstoßen wurde. Die Stimmung während des Verfahrens war eher kühl und die Vizerektorin und die Person des Ministeriums zeigten kein Verständnis. Als die beiden dann auch noch erfahren haben, dass B1 doch an der anderen PH aufgenommen worden ist, waren sie verblüfft. Jedoch teilten sie B1 auch mit, dass sie sicher kein Lehramtszeugnis bekommen wird und sie dieses nicht verdient.</p> <p><u>UT: Lehramtszeugnis ja oder nein?</u></p> <p>B1 ist davon überzeugt, dass sie ein Lehramtszeugnis verdient, da sie als ordentliche Studierende im dritten Semester an der PH Strebersdorf studiert. B1 fragt darauf hin in der Institutsleitung nach ob sie ein Lehramtszeugnis bekommt, welche ihr mitteilt dass sie noch nach einer Lösung suchen und auch noch nicht eindeutig wissen, ob sie eines bekommen kann. B1 war natürlich verwundert, aber hat sich nicht beunruhigen lassen und weiterstudiert mit dem Hintergedanken, dass sie mit fertigen Studium dann doch überzeugen kann. Die Institutsleitung meinte dann, dass B1 eine Lehramtszeugnis bekommen wird und haben ihr dies auch fix zugesichert. Jedoch gab es abermals Probleme mit dem Wissenschaftsministerium, welches meinte, dass B1 kein Zeugnis erhalten darf. Daraufhin hat sich B1 gewehrt und Einspruch erhoben und hat sehr viel gekämpft um schlussendlich doch ihr Lehramtszeugnis zu erhalten.</p>
11/16-33	<p><b>OT: BIG</b></p> <p><u>UT: Keine Unterstützung seitens der Direktorin</u></p> <p>B1 erwähnt, dass sie während des Aufnahmeverfahrens für die PH im 10. Bezirk auch noch die Empfehlung bekommen hatte sich an die Direktorin des BIG zu wenden, da diese sie und ihre Familie noch von der Schwerhörigenschulzeit kennt. Sie machte sich daher einen Termin mit der Direktorin aus und bat diese um Unterstützung für die Zulassung an die PH, da diese viele Personen der PH kannte und auch großen Einfluss hatte. Die Direktorin wollte sich aber nicht für B1 einsetzen, da sie davon ausging, dass B1 auch dann am BIG arbeiten möchte. Daher aber zu dieser Zeit kein Bedarf an GebärdensprachlehrerInnen vorhanden war, wollte sich die Direktorin nicht in diese Angelegenheit einmischen. Dies war für B1 enttäuschend, da es ihr nicht darum ging später am BIG arbeiten zu können, sondern darum, den Berufswunsch Lehrerin zu werden zu verwirklichen.</p>
12/5-8	<p><u>UT: Angebot als Lehrerin zu arbeiten</u></p> <p>B1 hatte durch die fehlende Unterstützung seitens der Direktorin eher ein negatives Gefühl gegenüber dem BIG. Als sie aber dann ein Angebot bekommen hat als Lehrerin zu arbeiten, muss sie überlegen, sagt aber zu.</p>

12/9-22	<p><u>UT: Erreichen des Traumberufs</u>  B1 ist glücklich, dass sie ihren Traumberuf erreicht hat und hat großen Spaß an der Arbeit. Sie arbeitet nicht direkt im BIG, sondern in einer Expositur. Rückblickend empfindet B1 den Weg zur Ausbildung als Lehrkraft sehr hart, sowie auch die Entscheidung im BIG als Lehrerin tätig zu werden, da sie dort stets das Gefühl einer Diskriminierung und Minderwertigkeit empfand. B1 ist stolz diesen barrierereichen Weg gemeistert zu haben und betrachtet die vielen negativen Erfahrungen auch positiv, indem sie sie als Herausforderungen betrachtet, an denen sie gewachsen ist und viel dazugelernt hat.</p>
12/27-31	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Kommunikationsform</b>  Auf die Frage wie B1 in ihrem Umfeld und in der Familie kommuniziert antwortet B1, dass es väterlicherseits nur gehörlose und mütterlicherseits auch ein paar hörende Familienmitglieder gibt. Ihre primäre Kommunikationsform und Sprache ist die Gebärdensprache, welche sie von klein auf gelernt hat.</p>
13/5-6  13/7-18  13/19-29  13/34-14/4  14/5-21	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Arbeiten im BIG</b>  <u>UT: eigene Schwerhörigenschulzeit</u>  Die Erfahrungen, welche B1 in der Schwerhörigenschule gesammelt hat, waren vorwiegend negativ. Vor allem wegen der oralen Erziehung.</p> <p><u>UT: Skepsis gegenüber BIG</u>  B1 war sich zu Beginn, als sie das Angebot vom BIG bekommen hat nicht sicher, ob sie diese Stelle annehmen soll. Sie hatte eine Abneigung gegenüber dem BIG und hatte das Gefühl, dass sie mit all den negativen Erfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit wieder konfrontiert wird. Des Weiteren dachte sie sich, dass dort wieder viele Hörende LehrerInnen und Kinder sind, mit denen sie sich dann wieder oral austauschen muss und alles so sein wird wie es früher in ihrer Schulzeit war. &lt;Gabriele Kaiser&gt; überredete sie aber sich einmal den Unterricht anzusehen, da dieser bilingual ist und daher Gebärdensprache ein wichtige Thema in Schulalltag sei. B1 lässt sich überzeugen und beginnt beim BIG zu arbeiten.</p> <p><u>UT: Idealbild bilingualer Unterricht</u>  In der bilingualen Klasse gebärden sowohl hörende als auch gehörlose Kinder. Teilweise gleichgut, so dass Außenstehende, die zum Beispiel zum Hospitieren vorbeikommen nicht unterscheiden können, welches Kind gehörlos ist und welches nicht. Dieser bilingualer Unterricht stellt für B1 ein Idealbild dar, welchen sich B1 auch als Kind gewünscht hätte. Gerade diese Gleichwertigkeit den Sprachen gegenüber und auch den Kulturen, nicht nur in Bezug auf ÖGS und gehörlose Kinder, diese fehlt B1 im Bildungsbereich.</p> <p>Auch an Diskussionen können alle Kinder gleichberechtigt teilnehmen. Die Sprachbarriere, die ansonsten anzutreffen ist, ist in dieser Klasse/Schule nicht vorhanden. Die gehörlosen Kinder sehen sich nicht als Störfaktor, sondern als aktives Mitglied. Auch das hätte sich B1 für ihre Schulzeit in der Schwerhörigenschule gewünscht. B1 betont die Wichtigkeit der Sprache, um lernen zu können, um zu begreifen.</p> <p><u>UT: Multi-Kulti-Tag</u></p>

	<p>B1 berichtet von einem Multi-Kulti-Tag an der Schule, welche von Kindern aus 25 verschiedenen Nationen besucht wird. Und als eine Kollegin an die Kinder die Frage stellte welche Kultur es noch gäbe, die auch an der Schule vorhanden ist, waren die Kinder eher ratlos. Erst mit Hilfe der Lehrerin sind die SchülerInnen darauf gekommen, dass es Menschen mit Behinderung, also gehörlose Menschen an der Schule gibt, die auch eine eigene Kultur mitbringen. Die Kinder reagierten erstaunt, da die die Gehörlosigkeit nicht als Behinderung betrachteten und die gehörlosen LehrerInnen und SchülerInnen nicht als anders wahrgenommen haben. Dieser Moment war für B1 ein ganz besonderer, da sie von der Einstellung der Kinder fasziniert gewesen ist.</p>
14/27-15/3	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Kooperation und Unterstützung im Studium</b>  B1 hatte sehr nette und offen eingestellte KollegInnen, als auch Lehrende, die sie immer unterstützt haben, auch versucht haben Gebärdensprache zu lernen und für B1 ein paar Inhalte zu übersetzen. B1 konnte gute Erfahrungen im Studienalltag sammeln und es herrschte ein angenehmes Klima in der Studiengruppe.</p>
15/6-9	<p>Erzählaufforderung  <b>OT:Dolmetschsituation</b>  <u>UT: Eigene Organisation</u>  B1 hat die DolmetscherInnen für das Studium an der TU und in den ersten zwei Semestern an der PH selbst organisiert. Sie bekam vom SFW ein kleines Budget zu Verfügung gestellt, dass sich B1 selbst einteilen konnte und womit sie ihre DolmetscherInnen bezahlte.</p>
15/10-17	<p><u>UT: Projekt GESTU</u>  Ab dem dritten Semester an der PH Strebersdorf konnte B1 am Projekt GESTU teilhaben, welches die Organisation der DolmetscherInnen für gehörlose Studierende übernimmt. B1 führt lediglich eine Liste mit den Lehrveranstaltungen und Zeiten etc. und GESTU übernahm die ganze Organisation, was für B1 eine große Entlastung darstellte. B1 konnte sich ab diesem Zeitpunkt das erste Mal völlig aufs Studium konzentrieren.</p>
15/18-21	<p><u>UT: Belastung und Zeitaufwand</u>  B1 musste bereits in der Gymnasialzeit die DolmetscherInnen selbst organisieren und die Finanzen regeln. Somit war sie diese Prozedur bereits gewohnt und eigentlich auch gar nicht bewusst, was für ein Zeitaufwand hinter dieser Organisation steckt. Erst mit Einführung des GESTU Projekts wurde ihr der enorme Zeitaufwand wirklich bewusst und auch welche zusätzliche Belastung diese Organisation darstellte.</p>
15/27-16/1	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Praxiserfahrungen</b>  <u>UT: 1. und 2. Semester</u>  Im ersten Semester, als B1 noch eine außerordentliche Studierende war, konnte sie die Schulpraktischen Studien nicht absolvieren. Im zweiten Semester konnte B1 in einer hörenden Klasse, zusammen mit anderen StudienkollegInnen etwas Praxiserfahrung sammeln. Es handelte sich aber immer nur um sehr kurze aktive Unterrichtssequenzen, die B1 halten konnte. Dabei verwendete sie viel visuelle Materialien etc. um die hören-</p>

16/2-5	<p>den SchülerInnen unterrichten zu können. B1 hatte jedoch nicht das Gefühl, dass sie im Vergleich zu ihren hörenden KollegInnen gleichwertige Chancen hatte.</p> <p><u>UT: ab 3. Semester im BIG</u></p> <p>Ab dem dritten Semester konnte B1 ihre schulpraktischen Studien am BIG absolvieren, was sie bis zum sechsten Semester beibehielt. B1 besuchte die Lehrerin der Klasse und vorbereitete gemeinsam mit dieser die Unterrichtsstunden vor.</p>
16/10-14	<p>Erzählaufforderung</p> <p><b>OT: Studienerfahrungen insgesamt</b></p> <p>Auf die Frage wie B1 ihre Studienzeit an der PH in Strebersdorf insgesamt beurteilen würde, antwortete sie, dass in Strebersdorf alles prima verlaufen ist. Daher es jetzt dort die Möglichkeit gibt, dass durchgehend DolmetscherInnen organisiert werden, ist die größte Barriere aus dem Weg geräumt. Die Möglichkeit in Gebärdensprache zu kommunizieren und DolmetscherInnen zu bekommen ist für B1 essentiell um das Studium absolvieren zu können.</p>
16/18-31	<p>Erzählaufforderung</p> <p><b>OT: Rolle der Eltern</b></p> <p>Nach der Pflichtschule hätte B1 eher zu einer Lehre tendiert, aber durch den Einfluss ihrer Mutter, welche ihr auch andere Perspektiven aufzeigte, hat sie dann einen anderen Bildungsweg eingeschlagen. Von dem Beruf, welchen B1 jetzt ausübt, hätte sie nie geträumt, weil es nach ihrer Vorstellungskraft nach nicht möglich gewesen wäre. Ihre Familie war also sehr unterstützend und hat sie auf ihren Weg begleitet, wofür B1 auch sehr dankbar ist. Im Alter von 15 Jahren hätte B1 die Wichtigkeit der Bildung noch nicht begriffen und wäre noch nicht reif für so eine ausschlaggebende Entscheidung gewesen. Ohne dem Beistand der Eltern hätte ihr Bildungsweg anderes ausgesehen.</p>
17/1-3  17/4-16	<p>Erzählaufforderung</p> <p><b>OT: Berufsalltag</b></p> <p><u>UT: KollegInnen</u></p> <p>B1 hat ein gutes Verhältnis zu ihren KollegInnen in der Schule. Die gehörlosen und hörenden Lehrkräfte begegnen sich auf gleicher Augenhöhe und können in Gebärdensprache miteinander kommunizieren.</p> <p><u>UT: Rolle der gehörlosen Lehrerin als Identifikationsfigur</u></p> <p>B1 erwähnt, dass es in er Klasse ein gleichwertiges Miteinander ist, in der auch hörende Kinder sie um etwas bitten, nach ihrer Meinung fragen. Ihr ist aber aufgefallen, dass die gehörlosen Kinder vor allem zu ihr kommen, wenn es um empfindliche Themen geht, um Missverständnisse, wenn die Kinder Angst haben etwas zu erzählen etc. B1 sieht sich hier als eine Identifikationsfigur für die gehörlosen SchülerInnen, da sie sich zu 100 Prozent in ihre Lage hineinversetzen kann. Die gehörlosen Kinder können sich den gehörlosen Lehrkräften gegenüber leichter öffnen.</p>

## Interview 2

### Indikatoren der Beteiligten:

I = Interviewerin

B2 = Befragte (Petra)

Seite/Zeilennummer	Oberthema (OT) und Unterthema (UT)
1/1-2/32	<p><b>Begrüßung, Vorstellung, Klärung der Interviewsituation und Erzähl-aufforderung</b></p> <p>I begrüßt B1 und weist auf die Dolmetschsituation hin. Danach stellt sich I kurz bei B1 vor und weist auf die Video- und Tonbandaufnahme hin. Dann wird der Interviewablauf von I erklärt und zur Erzählung der Lebensgeschichte in Bezug auf die Bildungslaufbahn aufgefordert.</p>
<p>2/33-3/17</p> <p>3/18</p> <p>3/19-20</p> <p>3/21-4/3</p> <p>4/4-7</p> <p>4/8-14</p> <p>4/15-19</p> <p>4/20-22</p>	<p><b>OT: Familiensituation</b></p> <p><u>UT: gehörloser Vater und schwerhörige Mutter</u></p> <p>Der Vater von Petra lernte eher LBG und verwendet seine Stimme nicht. Die Mutter kommuniziert auch mit der Stimme und einer Mischform aus LBG und ÖGS. Großer Altersunterschied der Eltern. Der Vater arbeitet als Goldschmied, die Mutter in einer Bank.</p> <p><u>UT: Geburt Petra</u></p> <p>Petra kommt 1980 auf die Welt</p> <p><i>UUT: Nichtbemerken Gehörlosigkeit</i></p> <p>Die Eltern von Petra merken nicht, dass sie ebenfalls eine Hörbeeinträchtigung hat und merken erst nach einem Jahr, das etwas nicht stimmt.</p> <p><i>UUT: Shock der Eltern</i></p> <p>Die Untersuchung des Arztes bringt das Ergebnis, dass Petra hochgradig schwerhörig ist. Die Eltern waren darüber sehr schockiert und mussten weinen. Dieses Ereignis berichten sie immer wieder Petra. Petra findet es heute noch seltsam, dass ihre Eltern so erschüttert waren, da sie ja selbst gehörlos sind.</p> <p><u>UT: orale Erziehung</u></p> <p>In der damaligen Zeit wurde vor allem versucht gehörlose Menschen oral zu erziehen. Die Gebärdensprache wurde nicht gefördert. Beide Elternteile sind in der lautsprachlichen Kommunikation gut ausgebildet.</p> <p><i>UUT: väterliche Erziehung durch Leihmutter</i></p> <p>Der Vater wurde vor allem durch eine Leihmutter betreut, welche ihn sehr stark in der oralen Erziehung förderte.</p> <p><u>UT: mit Petra muss man gebärden</u></p> <p>Anfangs wollten die Eltern durch ihre eigene Erziehung auch mit Petra oral kommunizieren. Sie merkten schnell, dass die zu keinem Erfolg führt und Petra konnte mit der Gebärdensprache alles viel schneller begreifen.</p> <p><i>UUT: hörende Welt - hörende Bildung</i></p> <p>Die Leihmutter war zu dieser Zeit auch noch da und wollte den oralen Weg beibehalten. Diese wollte, dass sich Petra wegen der hörenden Welt auch an die anpassen soll.</p>
4/23-26	<p><b>OT: Einstieg in den Kindergarten - erste Erfahrungen institutioneller Bildung</b></p> <p><u>UT: Minderwertigkeit und Kommunikationsbarrieren</u></p>



<p>4/27-28</p> <p>4/29-5/5</p>	<p>Petra fühlte sich im hörenden Kindergarten überhaupt nicht wohl. Sie konnte sich mit niemanden verständigen und fühlte sich minderwertig. Vieles ist an Petra einfach vorbeigegangen.</p> <p><i>UUT: körperliche Gewalt</i></p> <p>Petra berichtet von Schlägen, die sie im Kindergarten bekommen hat. Diese dienten als Bestrafung, wenn sie etwas falsch gemacht oder nicht verstanden hat.</p> <p><u>UT: negative Erlebnisse</u></p> <p>Petra berichtet vom Mittagsschlaf im Kindergarten. Sie konnte häufig nicht einschlafen . Wenn sie aufs Klo musste, hatte Petra ein schlechtes Gewissen und Angst davor zu fragen ob sie aufs WC gehen darf. So pas-sierte, dass sie ins Bett gemacht hat, wofür sie dann erst recht wieder be-straft wurde. Des Weiteren erzählt Petra von einer Situation, in der sie ein Mädchen, welches von einem Bub gestoßen wurde, verstetigen wollte. Schlussendlich konnte sie ihren Standpunkt aber nicht darlegen und wur-de von der Pädagogin missverstanden. Die Kommunikationsbarriere war für Petra sehr schlimm.</p>
<p>5/6-19</p> <p>5/20-25</p> <p>5/26-27</p> <p>5/28-32</p>	<p><b>OT: Einstieg in die Schullaufbahn</b></p> <p><u>UT: Schwerhörigenklasse</u></p> <p>Aufgrund einer Empfehlung Petra in die Gehörlosenschule zu schicken, kommt sie in die Schwerhörigenklasse in der Landesanstalt für Hör- und Sehgeschädigte. Neben der Schwerhörigenklasse gibt es auch noch eine extra Klasse für blinde Kinder. In dieser Klasse gab es für die Kinder eine spezielle Förderung .</p> <p><u>UT: Gleichwertigkeit</u></p> <p>In der Schwerhörigenklasse war Petra mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern zusammen mit denen sie auch kommunizieren konnte. Manche von den Kindern konnten auch Gebärdensprache und Petra fühle sich das erste Mal wohl in einer Bildungseinrichtung. Dadurch, dass Petra andere Kinder kennenlernen konnte, die ähnliche Sinneseindrücke wie sie wahr-genommen haben, fühlte sie sich nicht alleine und konnte erleben, dass es auch noch andere Kinder wie sie gab.</p> <p><u>UT: Orale Erziehung</u></p> <p>Der Unterricht in der Klasse war oral orientiert. Es wurde viel geredet und geschrieben. Petra war in diesen Bereichen geübt, da sie zu Hause viel davon lernte.</p> <p><i>UUT: Förderung durch die Oma</i></p> <p>Petras Oma hat sich viel Zeit genommen um sich mit Petra zu beschäfti-gen und mit ihr zu lernen. Vor allem orale Übungen übte sie mit Petra, damit sie im Bereich Deutsch besser wird. Petras Oma entwickelte auch Spiele für Petra und sie konnte sehr viel dadurch lernen.</p>
<p>5/33-6/1</p> <p>6/2-5</p>	<p><b>OT: Orientierung Berufs-/Bildungslaufbahn</b></p> <p><u>UT: Wunsch Gymnasium</u></p> <p>Petra wollte gerne nach der Volksschule ein Gymnasium besuchen. In München hätte es ein spezielles Gymnasium gegeben für Schwerhörige, doch aus finanziellen Gründen kam dieser Weg für Petra und ihre Eltern nicht in Frage.</p> <p><u>UT: Hauptschule und Poly-Jahr</u></p> <p>Petra besuchte dann in Linz eine Hauptschule und danach noch ein Jahr</p>

6/6-11	<p>die polytechnische Schule und hat mit 15 Jahren die Pflichtschule abgeschlossen.</p> <p><u>UT: Berufsberatung</u></p>
	<p>Petra wusste nach der Pflichtschule nicht welche weitere Ausbildung sie machen sollte. Sie wollte eigentlich gerne weiterhin eine Schule besuchen. Bei einer Berufsberatung, hat ihr jedoch eine Lehrerin gesagt, dass es der beste Weg für sie sei eine Arbeit zu suchen. Petra war ratlos und hatte überhaupt keine Ahnung was sie arbeiten möchte.</p>
6/12-17	<p><u>UT: Ausbildung Zahntechnikerin</u></p> <p>Petra hat mit einer Ausbildung als Zahntechnikerin begonnen. Sie merkte rasch, dass diese Ausbildung nicht ihr Traumberuf ist und kündigte die Stelle. Sie fühlte sich an diesem Arbeitsplatz diskriminiert. Im Vorhinein dachte sie, eher in der hörenden Welt zurechtzukommen.</p>
6/18-20	<p><u>UT: Arbeitslosigkeit - welchen Weg soll ich gehen?</u></p> <p>Nach der Kündigung suchte Petra nach einem anderen Ausbildungsplatz und verbrachte fast ein Jahr mit der Suche nach ihren Weg für eine Berufsausbildung.</p>
6/21-28	<p><u>UT: Demonstration - Kennenlernen anderer hörbeeinträchtigter Menschen</u></p> <p>Petra lernt bei einer Demonstration in Linz viele andere gehörlose Menschen kennen und war davon begeistert. Dass es so viele andere hörbeeinträchtigte Menschen gibt ist für Petra ein sehr schönes Erlebnis.</p>
6/29-7/9	<p><u>UT: eine weitere Option: Wien</u></p> <p>Petra lernte auf der Demo auch gehörlose WienerInnen kennen, die ihr von Schulausbildungen in Wien berichteten. Petra erinnert sich an die Wien-Woche, welche sie in der Hauptschule gemacht hatten zurück, wo sie das BIG kennenlernte und dort auch Kinder, welche im BIG zur Schule gegangen sind. Sie kommt auf den Gedanken in Wien zur Schule zu gehen, da Wien mehr Möglichkeiten und Chancen bietet eine passende Ausbildung für sie zu finden.</p>
7/10-12	<p><i>UUT: Anmeldung</i></p> <p>Petra meldet sich in Wien für ein Gymnasium an. Die Anmeldephase ist jedoch schon vorbei</p>
7/13-18	<p><i>UUT: ab nach Wien</i></p> <p>Petra wollte aber trotzdem nach Wien gehen und ihren Weg finden. Sie versteht sich in der Pubertät nicht mit ihrer Mutter und es kommt zu vielen Konfrontationen weswegen sie auch unbedingt ausziehen möchte.</p>
7/19-27	<p><b>OT: BIG Fachschule</b></p> <p><u>UT: Notlösung</u></p>
	<p>Damit Petra trotzdem in eine Schule in Wien gehen kann, meldete sie sich im BIG für die Fachschule zur Schneiderin an. Die Schule und auch das Schneidern etc. langweilt Petra eher und macht ihr nicht so viel Spaß, aber sie möchte die Matura erreichen und betrachtet daher diesen Weg als Schritt in die richtige Richtung.</p>
7/28-8/1	<p><i>UUT: Fächer</i></p> <p>Vieles in der Schule war für Petra nicht interessant, weswegen sie die Zeit in der Fachschule auch mit negativen Erinnerungen verbindet. Gerade Fächer wie Mathematik, die Petra liegen, gab es kaum. In Deutsch hatte Petra eine strenge Lehrerin, bei sie aber sehr viel lernte.</p>
8/2-13	<p><u>UT: Möglichkeit zur Matura</u></p> <p>Ursprünglich waren sechs hörbeeinträchtigte SchülerInnen in der Klasse</p>

<p>8/14-21</p> <p>8/22-31</p> <p>8/32-9/16</p>	<p>im BIG. Jedes Jahr wurden sie jedoch weniger. Am Ende waren sie zu viert und es wurde seitens der Schule ein Aufbaulehrgang angeboten um die Matura zu machen. Dafür müssten sich aber alle vier anmelden. Daher eine Person kein Interesse hatte waren sie nur noch zu dritt. Der Schulin-spektor schlug eine Ausnahmenregelung vor. Wenn alle drei bis zu Schluss bleiben, dürfen sie den Lehrgang machen. Jedoch hat dann auch noch die dritte die Schule abgebrochen. Petra und eine andere Schülerin waren also nur noch zu zweit, die die Matura machen wollten.</p> <p><u>UT: Lösungssuche: Integration</u></p> <p>Die beiden Mädchen wollte trotzdem die Matura machen und versuchten daher eine Lösung zu finden. So wurde versucht die Leitung davon zu überzeugen, dass hörende SchülerInnen zu ihnen in die Klasse kommen. Nach Ablehnung dieses Vorschlages wollten die beiden Mädchen in eine Gymnasialklasse integriert werden. Es wurde bei der Direktorin der Schule angerufen.</p> <p><i>UUT: Rückschlag</i></p> <p>Das Gymnasium genehmigte die Integration nur für die schwerhörige Kollegin von Petra. Petra sollte keinen Platz in der Klasse bekommen. Sie vermutete, weil sie zu wenig Englisch gelernt hatte beziehungsweise weil ihre Kollegin als schwerhörig galt und sie sich als gehörlos bezeichnete (obwohl sie auch schwerhörig wäre) und somit nicht so leicht zu integrieren gewesen wäre. Petra verstand sich aber als gehörlos, das war ihre Identität.</p> <p><i>UUT: Kampf um Platz - Ausnahmeregelung</i></p> <p>Petra hatte aber Englisch in der Hauptschule gelernt und wollte unbedingt eine höhere Schule besuchen. Sie ging daher in der ersten Schulwoche am Donnerstag in die Direktion und wollte wissen warum sie nicht aufgenommen wurde. Zufällig war am gleichen Tag der Direktor des BIG in der Schule und hat von dem Anliegen Petras erfahren. Dieser setzte sich für Petra ein und rief bei der Expositurleitung an und wollte erreichen, dass Petra eine Chance bekommt. Einen Tag später wurde noch einmal telefoniert und Petra erhielt die Antwort, dass sie ausnahmsweise aufgenommen wird.</p>
<p>9/17-29</p> <p>9/30-10/4</p>	<p><b>OT: Gymnasialzeit</b></p> <p><u>UT: Messen mit den Hörenden</u></p> <p>Petra war in Deutsch nicht so gut wie ihre KlassenkameradInnen und musste daher viel lernen. In Mathematik war sie jedoch immer eine der besten. Dies war für Petra eine neue Erkenntnis, da sie immer glaubt, dass sie sich nicht mit den Hörenden messen kann. Ihr wurde lange vermittelt, dass die hörenden Schulen viel zu schwer für sie seien und hatte daher ein ganz verzerrtes Bild von so einer Klasse. Sie konnte in dieser Klasse die Erfahrung machen, dass nicht immer die Hörenden schlauer oder mehr wert sind. Dieses Gefühl hatte Petra lange Zeit.</p> <p><u>UT: Sprachen lernen - Förderung</u></p> <p>In Deutsch musste Petra noch viel nachholen und lernen um mit dem Niveau der Klasse mithalten zu können. Ein großes Glück war für Petra ihre Deutschlehrerin, welche sie gut förderte über die Jahre. Petra lernte auch Französisch und konnte die Erfahrung machen, dass sie das auch ganz gut kann und gerne tut.</p>
	<p><b>OT: Berufswahl Lehrerin</b></p>

10/5-14	<p><b><u>UT: Hilfe bei der Orientierung und Zugang zur PÄDAK</u></b>          Durch einen Tipp von einem Freund kommt Petra auf die Idee eine Ausbildung als Lehrerin zu machen. Durch einen Freund, dessen Mama Dolmetscherin der ÖGS war, verstand sich Petra sehr gut. Diese kannte ein paar Leute an der PÄDAK unter anderem die Leitung und konnte für Petra anfragen, ob die sie sie nehmen würden. Sie wusste nämlich bereits, dass es schwierig sein könnte als gehörloser Mensch eine Ausbildung zur Lehrerin zu machen. Die Leitung der PÄDAK meinte bei einem Telefonat jedoch sie würden Petra aufnehmen.</p>
10/15-16	<p><b><u>UUT: Problem: Gesetz</u></b>          Problematisch war die damalige Gesetzeslage, welche die körperliche Eignung vorsah. Als gehörloser Mensch würde man diese nicht erfüllen, aber Petra bekam die Empfehlung trotzdem das Aufnahmeverfahren zu probieren.</p>
10/17-19	<p><b><u>UT: Aufnahmeverfahren</u></b>          Petra durchläuft die Aufnahmeprüfung und besteht sie positiv.</p>
10/20-28	<p><b><u>OT: Studienzeit PÄDAK</u></b>  <b><u>UT: außerordentliche Studierende</u></b>          Petra bekommt einen Platz an der PÄDAK als außerordentliche Studierende und musste weiter kämpfen, damit sie einen Platz als ordentliche Studierende bekommt. Aufgrund der recht guten Noten von der Schule hatte die Direktion gute Hoffnung Petra als ordentliche Studentin aufnehmen zu können.</p>
10/29-32	<p><b><u>UT: Unterstützung seitens des Rektorats</u></b>          Die Direktion an der PÄDAK unterstützte Petra um sich gegen die gesetzlichen Bestimmungen, die eine Aufnahme aufgrund der Behinderung nicht möglich machten, zu wehren. Es wurde auch die Medien eingeschaltet um mehr Wirksamkeit zu erreichen. Petra war dies etwas unangenehm.</p>
10/33-11/9	<p><b><u>UT: Vortrag für Studierende von Petra</u></b>          Petra wurde dann auch eingeladen am Studienbeginn einen Vortrag zu halten über das Thema Gehörlosigkeit und um auch die anderen Studierenden etc. dafür zu sensibilisieren. Eine Dolmetscherin übersetzte den Vortrag. Viele Studierende waren sehr dankbar für die Informationen und konnten vieles dazulernen. Die Studierenden haben auch sehr offen und freundlich auf Petra reagiert und sind aktiv auf sie zugegangen, was eine schöne Erfahrung für Petra gewesen ist.</p>
11/10- 15	<p><b><u>UT: Ausnahmeregelung: ordentliche Studierende</u></b>          Nach den ersten beiden Semestern als außerordentliche Studierende hat Petra erfahren, dass sie nun endlich als ordentliche Studentin teilnehmen kann. Es war jedoch eine Ausnahmeregelung und es kam zu keiner Gesetzesveränderung.</p>
11/16-17 + 30-12/4	<p><b><u>UT: stressige Studienzeit</u></b>          Petra hatte in ihrer Ausbildung als Lehrerin sehr viel zu tun. Sie absolvierte die Praxisausbildung und musste ein Instrument lernen, sie war aktiv bei einem Jugendreferat tätig und kam kaum noch zur Ruhe.</p>
11/18-29	<p><b><u>UUT: Musikalische Bildung</u></b>          Petra musste ein Instrument lernen und nahm sich daher Klavierstunden zu Hause. Sie fühlte sich diskriminiert, da sie ein anderes Instrument lernen wollte, wie eine Trommel etc., bei welchen sie auch etwas wahrnehmen konnte. Sie wurde aber gezwungen Klavier zu lernen, was sie als</p>

12/5-11	nicht fairer empfand. <u>UT: Erasmus Semester als Ausgleich</u>
12/12-14	Im letzten Semester hat Petra im Rahmen des Erasmusprogramms drei Monate in Schweden verbracht. Dort kam sie wieder zur Ruhe und konnte auch das erste Mal einen bilingualen Unterricht kennenlernen. <u>UT: Erhalt des Lehramtszeugnis</u> Im September 2005 absolvierte Petra die Lehramtsprüfung und erhielt das Diplom, welches voll anerkannt ist.
12/15-19	<b>OT: Wartezeit</b> <u>UT: Reise</u> Petra macht eine Reise und tankt wieder Energie.
12/20-32	<u>UT: Warteliste und Nebenjobs</u> Petra kommt zurück und erhält die Nachricht vom LSR, dass sie gebraucht wird. Petra steht jedoch auf der Warteliste sehr weit unten, so dass sie nicht sofort eine Stelle bekommen kann. Petra versteht das nicht, weil sie als gehörlose Lehrerin gute Kompetenzen mitbringt um gehörlose Kinder zu unterrichten. Petra arbeiten in verschiedenen Jobs. Unter anderem bekommt sie eine Stelle als Hortpädagogin, als welche die über ein Jahr arbeitet. Der Hort war im selben Haus mit einer Gehörlosenschule.
12/33-13/23	<u>UT: plötzliches Angebot als Lehrerin</u> An einem Freitag wird Petra von einer Kollegin gebeten in die Direktion der Schule zu gehen. Dort erhält Petra ein Stellenangebot. Am Montag könnte Petra bereits als Lehrerin in der Klasse stehen, was für Petra sehr überraschend gewesen ist. Petra bittet daher eine Woche später an der Schule anfangen zu können, damit sie sich noch verabschieden kann und auch den Kindern, die sie als Hortpädagogin kennen, die neue Situation, dass sie jetzt Lehrerin sein wird, erklären kann.
13/24-14/1	<b>OT: Arbeit und Familie</b> <u>UT: Geburt von 2 Kindern</u> Petra arbeitet eineinhalb Jahre als Lehrerin und wird dann schwanger. Sie verbringt drei Jahre in der Karenz. Ihre beiden Söhne sind ebenfalls gehörlos. Als ihr zweiter Sohn 15 Monate alt ist, kehrt Petra wieder in die Schule zurück.
14/2-20	<u>UT: Bewerbung Stadtschulrat Wien und neue Stelle</u> Petra bewirbt sich für eine Stelle als Lehrerin Wien und bekommt Ende des Schuljahres bescheid, dass sie die Stelle bekommt. Ihr fällt es schwer sich von der Schule und Linz zu verabschieden, doch für ihre Familie (ihr Mann arbeitet und wohnt in Wien) zieht sie nach Wien. Seit 2012 unterrichtet Petra in der <Spatzgasse> als Lehrerin.
14/32-15/6	Erzählaufforderung <b>OT: Schulzeit - Erfahrungen</b> <u>UT: Schwerhörigenklasse: orale Erziehung und Gebärden-Verbot</u> In der Schwerhörigenklasse war eine negative Erfahrung, dass sie mit ihren MitschülerInnen heimlich in Gebärdensprache kommunizieren musste. Die LehrerInnen an der Schule konnten nicht Gebärdensprache und unterrichteten die Kinder oral. Petra bekam daher viel nicht mit und musste sich sehr stark konzentrieren um von den Lippen zu lesen. Das war sehr anstrengend für Petra.
15/13-14	<i>UUT: Religion in LBG</i>

<p>15/15-18</p> <p>15/19-22</p> <p>15/23-28</p> <p>15/29-16/1</p> <p>16/1-4</p>	<p>Das einzige Fach, indem Gebärdensprache quasi erlaubt gewesen ist, war Religion. Aber nicht ÖGS, sondern LBG. Dies war trotzdem sehr langweilig für Petra.</p> <p><u>UT: Fehlende Gebärde im Deutsch Unterricht</u> Petra hätte sich Gebärdensprache im Deutschunterricht gewünscht oder auch in anderen Fächern. Das wäre ihrer Meinung nach wichtig gewesen um die Grammatik etc. zu verstehen. Ihr haben oft Erklärungen gefehlt.</p> <p><u>UT: Unterstützung von Familie</u> Petras Mama und Oma haben sich sehr bemüht Petra zu unterstützen und ihre Dinge zu erklären. Petras Oma, welche nicht gebärden kann, hat Dinge aufgeschrieben etc., was sie seitens der Schule nicht mitbekommen hätte.</p> <p><u>UT: bemühte VS-Lehrerin</u> Die Deutschlehrerin in der Volksschule war oral orientiert, aber konnte etwas LBG. Sie hat viel auf die Tafel geschrieben oder auf die Wand projiziert. So konnte Petra den Unterricht visuell mitverfolgen und trotzdem vieles lernen.</p> <p><u>UT: Ausgleich durch zu Hause</u> Petra konnte mit ihren Eltern zu Hause gebärden und sich vollständig austauschen. Ihre Eltern hatten gute Deutschkompetenzen und konnten daher Petra gut fördern. Sie betrachtet es als wichtig auch die Informationen in Gebärdensprache zu erhalten, da ansonsten vieles nicht verstanden wird. Im Vergleich zu anderen SchülerInnen war Petra durch den Austausch von zu Hause besser in Deutsch.</p> <p><u>UT: Fachschule: eine Austauschperson, keine ÖGS</u> In der Fachschule in Wien wurde ebenfalls nicht gebärdet. Hier hatte Petra eine Kollegin, mit der sie in ÖGS kommunizieren konnte. Viele Informationen sind an Petra vorbeigegangen. In der hörenden Klasse (Gymnasium) war auch keine Gebärdensprache vorhanden. Petra lernte hier viel durchs Lesen und konnte an Diskussionen eher nicht teilnehmen.</p>
<p>16/5-12</p>	<p><b>OT: DolmetscherInnen in der Studienzeit</b> UT: Umstellung In der Studienzeit an der PÄDAK bekommt Petra zum ersten Mal DolmetscherInnen für die Lehrveranstaltungen. Dies ist eine Umstellung für sie, da sie die Kommunikation über eine dritte Person nicht gewohnt ist. So ist es schwierig für sie zuzusehen und mitzuschreiben, da sie dies nie geübt hatte.</p>
<p>16/13-17</p> <p>16/18-20</p> <p>16/21-26</p>	<p><b>OT: Bilingualer Unterricht &lt;Spatzgasse&gt;</b> UT: nicht zu 100% bilingual Der Unterricht in der bilingualen Klasse ist immer noch nicht ganz bilingual, da immer beide Sprachen parallel anzubieten schwer umsetzbar ist. Daher ist es für Petra noch keine gänzliche Inklusion, sondern nur ansatzweise.</p> <p><u>UT: Unterschied gl/hörenden Eltern und ihr gehörloses Kind</u> Gehörlose Kinder mit hörenden Eltern entwickeln sich im sprachlichen Bereich schwerer, als jene mit gehörlosen Eltern.</p> <p><u>UT: Bildungsschicht und Migrationshintergrund</u> Für Kinder die gehörlos sind und Migrationshintergrund haben ist eine gute sprachliche Entwicklung nochmal eine größerer Herausforderung.</p>

16/27-32	<p><u>UT: Gebärdensprache ist notwendig in der Schule</u>  Gebärdensprache ist für Petra in der schulischen Bildung sehr wichtig. Die Kinder können mithilfe der ÖGS leichter lernen, über sich selbst reflektieren und sich selbst und ihre sprachliche Identität besser kennenlernen. Identifikationsmodelle spielen hierfür eine große Rolle.</p>
17/5-18  17/19-22  17/23-18/8	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Dolmetschsituation PÄDAK</b>  <u>UT: Dolmetschmangel</u>  Zu dieser Zeit gab es erst wenige DolmetscherInnen, da es keine Ausbildung dafür gegeben hat. In zirka zehn Stunden pro Woche hatte Petra DolmetscherInnen dabei, wobei sie sich eine ausgesucht hat, die sehr oft dabei für sie gedolmetscht hat. Für diese war das stundenlange dolmetschen sehr anstrengend.</p> <p><u>UT: Zwischenlösung</u>  In vier bis fünf LV hatte Petra eine DolmetscherIn dabei, wobei es sich eher um die theoretischen Fächer handelte und um Vorlesungen. In den praktischen Fächern wie Turnen etc. hatte Petra keine DolmetscherIn.</p> <p><u>UT: Finanzierung</u>  Das Bundessozialamt wollte nicht für die Dolmetschkosten aufkommen, da Petra studierte und diese sonst nur für ArbeiterInnen übernommen werden. Gegen diese Barriere kämpfte Petra an und beantragte eine finanzielle Unterstützung vom Land OÖ. Dort musste Petra ihr Anliegen erklären und schlussendlich, nach dem sie einen offiziellen Antrag gestellt hat, hat sie eine Bewilligung bekommen. Mit dem kleinen Budget konnte Petra selbst ihre DolmetscherInnen bezahlen. Ab dem sechsten Semester bekam Petra doch noch vom Bundessozialamt einen Teil der Dolmetschkosten bezahlt. Sie meint aufgrund ihrer guten Studienleistung. Die finanzielle Unterstützung zu erhalten war nicht leicht. Sie musste dafür kämpfen.</p>
18/13-18  18/19-23  18/24-19/5  19/6-12  19/13-26	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Praxiserfahrungen</b>  <u>UT: 1. Semester</u>  Petra hospitiert in einer Klasse für körperbehinderte Kinder.</p> <p><u>UT: 2. Semester</u>  Petra besuchte eine Gehörlosenklasse und sammelt erste Erfahrungen in solch einer Klasse als Lehrerin. Für die Nachbesprechungen hatte sie DolmetscherInnen dabei, wobei eine zu einer Freundin geworden ist. Dadurch war die Kommunikation fließend und sehr vertraut.</p> <p><u>UT: 3. Semester - Integrationsklasse: orale Orientierung</u>  Petra ist in einer I-Klasse, in der hörende und gehörlose Kinder gemeinsam unterrichtet wird. Es wird jedoch der Fokus auf die Lautsprache gerichtet, was Petra nicht gefallen hat. Sie fühlt sich in dieser Klasse nicht wohl, da nur gesprochen wird. Petra vergleicht diese Klasse mit dem bilingualen Konzept ihrer Klasse, welches eher ein Miteinander ermöglicht.</p> <p><u>UT: 4. Semester</u>  Das Semester war Petra in einer Klasse für sprachbehinderte Kinder. Dort fühlte sie sich ebenfalls nicht wohl, da die Kinder sie nicht verstanden haben. Es war eher ein mühsames Semester.</p> <p><u>UT: 5. Semester: Klagenfurt: bilingualer Unterricht</u>  Im fünften Semester verbringt Petra die Praxisstunden in einer bilingualen</p>

	Klasse in Klagenfurt. Dort macht sie erste Erfahrungen mit Unterricht in Gebärdensprache für gehörlose Kinder. Das Konzept begeistert sie und es macht ihr großen Spaß in dieser Klasse zu sein.
19/30-20/11	<p>Erzählaufforderung</p> <p><b>OT: Berufsalltag in der Klasse</b></p> <p><u>UT: Aufgabenverteilung</u></p> <p>Petra ist für alle Kinder da, hörend oder hörbeeinträchtigt. Deutsch und vor allem die grammatikalischen Erklärungen oder das Lesen übernehmen eher hörende Lehrerinnen. Petra ist dann eher als Unterstützung für die gehörlosen Kinder da. Sie kann hier wiederum als Experte die Gebärde miteinbringen.</p>
20/12-17	<p><u>UT: Extra Stunde für gehörlose Kinder</u></p> <p>Für gehörlose Kinder gibt es auch extra Stunden, die Petra mit ihnen verbringt. Sie kann sich auch mit einzelnen Kindern in einen eigenen Raum zurückziehen und dort in Ruhe mit den Kindern arbeiten.</p>
20/22-32	<p><u>UT: Identifikationsfigur</u></p> <p>Petra sieht sich als primäre Bezugsperson für die gehörlosen Kinder, da sie eine Identifikationsmöglichkeit für diese darstellt. Des Weiteren gibt es ein Mal in der Woche eine Stunde für Gehörlosenkultur, wo verschiedene Themen besprochen werden oder ÖGS Übungen durchgeführt werden. Die Kinder lernen dadurch sich selbst besser kennen und können eine Identität aufbauen. Petra betrachtet sich für die gehörlosen Kinder als besonders wichtig für die Entwicklung des Selbstkonzeptes.</p>
20/18-21	<p><u>UT: Regeln und Rituale</u></p> <p>In der Klasse gibt es Regeln und Rituale, wie eine Begrüßung am Morgen. Vor allem die gehörlosen Kinder achten darauf, dass diese eingehalten werden.</p>
20/33-21/15	<p><u>UT: funktionierendes Team</u></p> <p>Eine essentielle Rolle für einen guten Unterricht spielt das LehrerInnen-Team. Vor allem der Respekt der jeweiligen Sprache und ein gleichwertiges Miteinander sind wichtig, was sich auch auf die Arbeit mit den Kindern auswirkt.</p>

### Interview 3

Indikatoren der Beteiligten:

I = Interviewerin

B3 = Befragte (Jutta)

<i>Seite/Zeilennummer</i>	<i>Oberthema (OT) und Unterthema (UT)</i>
1/1-2/21	<p><b>Begrüßung, Vorstellung, Klärung der Interviewsituation und Erzählaufforderung</b></p> <p>I begrüßt Birgit und weist auf die Dolmetschersituation hin. Danach stellt sich I kurz bei B3 vor und weist auf die Video- und Tonbandaufnahme hin. Dann wird der Interviewablauf von I erklärt und zur Erzählung der Lebensgeschichte in Bezug auf die Bildungslaufbahn aufgefordert.</p>



2/22-24	<p><b>OT: schulische Bildungslaufbahn</b>  <u>UT: Hörende Familie- gehörloses Kind</u>  Jutta ist das einzig gehörlose Kind, ihre Eltern sind hörend. Die Mutter bemerkt erst als Jutta drei Jahre alt ist, dass sie nicht hören kann.</p>
2/25-29	<p><u>UT: Kindergartenzeit</u>  Jutta kommt in den Kindergarten ihres Wohnortes, dort hat Jutta Probleme mit der Kommunikation. Eine Logopädin gibt den Tipp, dass es im BIG einen Kindergaten und Schule gibt.</p>
2/30-32	<p><u>UT: BIG</u>  Mit ihrer Mutter sieht sich Jutta das BIG an, sie sieht zum ersten Mal Gebärdensprache, was ein Schock ist. Es wird geklärt, dass Jutta ins Internat kommt um dort die Schule besuchen zu können.</p>
2/33-3/1	<p><i>UUT: Volksschule und Hauptschule</i>  1982 beginnt Jutta in der Volksschule am BIG und besucht danach die Hauptschule.</p>
3/2-7	<p><u>UT: Beratung weitere Schule</u>  B3 überlegt was sie nach der Hauptschule machen soll. Die Schulpsychologin empfiehlt ihr die Fachschule für Mode, da das Gymnasium nichts für sie wäre.</p>
3/8-11	<p><u>UT: Fachschule am BIG und Aufbaulehrgang</u>  Jutta besucht kurz das Gymnasium und wechselt dann in die Fachschule am BIG vier Jahre lang und einen zweijährigen Aufbaulehrgang und überlegt schon, was für einen Beruf sie ergreifen möchte.</p>
3/12-17	<p><u>UT: Nachhilfe geben</u>  Während der Zeit im Internat gibt Jutta den anderen gehörlosen Kindern, die Schwierigkeiten in Mathematik etc. hatten, Nachhilfe. Sie bekommt oft gesagt, dass sie eine gute Lehrerin sein könnte. Hört aber auch immer wieder Leute, die meinen, dass sie diesen Weg nicht schaffen wird.</p>
3/18-20	<p><u>UT: Anmeldung PÄDAK</u>  Eine Lehrerin von Jutta begleitet sie zum Weg an die PÄDAK, sie meldet sich an und wird aufgenommen.</p>
3/23-27	<p><b>OT: Studienzeit PÄDAK</b>  <u>UT: Dolmetschsituation</u>  Jutta war die einzige Gehörlose und hatte die ganze Studienzeit keinen Dolmetscher, weder bei Vorlesungen, noch bei Prüfungen.</p>
3/28-31	<p><u>UT: Sprechzwang</u>  Ein paar mündliche Prüfungen, die sie sonst schriftlich machen durfte, musste sie trotzdem mündlich machen, da die Professoren es verlangt haben.</p>
3/32-33	<p><u>UT: Harte Zeit</u>  Für Jutta war die Zeit an der PÄDAK sehr schlimm. Sie musste vieles zu Hause nachlernen über Mitschriften von KollegInnen.</p>
4/5-7	<p>Jutta betrachtet die PÄDAK Zeit als schlimmste ihrer Schulzeit und ist froh, dass sie vorbei ist.</p>
3/34-4/2	<p><u>UT: Diplomprüfung</u>  Selbst bei der Diplomprüfung hatte Jutta keine Dolmetscher. Ein paar Lehrer haben mehr oder weniger ein bisschen gedolmetscht. Sie hat die Prüfung bestanden.</p>
4/3-4	<p><u>UT: Anstellung als Lehrkraft</u>  Danach arbeitet Jutta ein Jahr in Linz, dann am BIG - immer an Gehörlo-</p>

	senschulen.
4/15-21	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Pflichtschulzeit am BIG</b>  <u>UT: keine Gebärdensprache und orale Erziehung</u>  Jutta hat diese Zeit schlecht in Erinnerung. Die Lehrer hatten keine Gebärdensprachkompetenz und erzogen die Kinder oral. Hörgeräte mussten getragen werden und die Kinder durften sich nur lautsprachlich äußern. Zusätzlich musste man eine Logopädin besuchen.</p>
4/22-25	<p><u>UT: Klasse überspringen</u>  Jutta überspringt die zweite Klasse Volksschule, da sie viel weiß und die Lehrerin dies empfiehlt.</p>
4/26-5/1	<p><u>UT: Gebärdensprachverbot und heimliches Gebärden</u>  In der dritten Klasse herrschte ein Gebärdensprachverbot. Nur heimlich kann Jutta in der Schule mit ihren KollegInnen gebärden. Dies blieb bis in die Hauptschule so. Die Lehrer durften einen nicht beim Gebärden entdecken, sonst folgten Bestrafungen. Die Lehrer sind alle an der oralen Methode orientiert, und eher älter.</p>
5/2-3	<p><u>UT: Lippenlesen</u>  Jutta musste also dem lautsprachlichen Unterricht folgen indem sie von den Lippen abliest. Vieles geht an ihr vorbei und versteht sie nicht.</p>
5/4-5	<p><u>UT: heute ist es besser</u>  Heute bekommen die Kinder im Unterricht mehr mit als früher.</p>
5/10-23	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Nachhilfe geben</b>  Jutta gibt ab der dritten Klasse Hauptschule den Kindern ab der ersten Klasse Hauptschule Nachhilfe, da diese immer wieder Schwierigkeiten haben in der Schule Dinge zu verstehen. Das macht sie auch in der Fachschule noch. Da viele Kinder der Schule im Internat leben kann sie ihnen leicht am Nachmittag helfen. Sie wird auch von LehrerInnen und ErzieherInnen gebeten, Dinge zu erklären. Oft sagen ihr die Kinder, dass sie Lehrerin werden soll.</p>
5/27-29	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Gebärdenspracherwerb</b>  <u>UT: zu Hause</u>  Die Mutter verwendet nur einfach Gebärden zur Kommunikation</p>
5/30-33	<p><u>UT: Kindergarten und Volksschulzeit</u>  Für Jutta war es eine Überraschung Gebärdensprache im Kindergarten zu sehen. Im Internat lernt sie dann die Gebärdensprache anzuwenden, indem sie einzelne Wort lernt und immer mehr Gebärden mit der Zeit einübt.</p>
5/34-6/8	<p><u>UT: keine Zeit seitens der Eltern</u>  Juttas Eltern sind viel beschäftigt durch ihre Arbeit und nehmen sich keine Zeit für Jutta. Sie ist fast ausschließlich im Internat und bei den Großeltern am Wochenende.</p>
6/13-19	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Aufnahme PÄDAK</b>  Vor Jutta besuchten bereits zwei gehörlose Frauen die PÄDAK im 10. Bezirk. Sie hatte daher keine Probleme bei der Aufnahme, da bei dem</p>

	Aufnahmeverfahren einfach der stimmliche Part weggelassen wurde.
6/27-7/3	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Studienzeit PÄDAK</b>  <u>UT: Kommunikationsbarrieren und Informationsmangel</u>  Jutta hat die Studienzeit negativ aufgrund der nicht vorhandenen DolmetscherInnen in Erinnerung. Sie erhält sehr häufig keine Informationen über Prüfungstermine, manchmal erst einen Tag davor; oder auch keine Infos zu Terminen wie Schwimmen und Eislaufen. Sie versäumt diese Dinge zum Teil. Die Mitstudierenden geben ihr oft keine Auskunft. Die Kommunikation stellt eine große Barriere dar.</p>
7/4-9	<p><u>UT: keine Unterstützung von Lehrenden und KollegInnen</u>  Es war sehr mühsam den Lehrenden und KollegInnen immer hinterherlaufen zu müssen und um Mitschriften und Erklärungen zu bitten. Sie musste viel Zeit aufwenden, die Lehrenden kamen nicht von selbst auf sie zu.</p>
7/14-21	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Praxiserfahrungen am BIG</b>  Jutta kann die Praxisstunden am BIG absolvieren, wo sie auch mit einer gehörlosen Lehrerin in Verbindung steht. Diese begleitet sie in dieser Zeit und zeigt ihr wie sie unterrichtet. Sie steht mit zunehmender Erfahrung immer mehr in der Klasse und kann Praxiserfahrung sammeln, was gut gelingt.</p>
7/26-31	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Weg zur Ausbildung an die PÄDAK</b>  <u>UT: Ermutigung durch Lehrerin</u>  Jutta war sehr unsicher darüber, ob die die PÄDAK schaffen würde und glaubt eher nicht daran. Eine Lehrerin der Fachschule ermutigt sie ständig dafür.</p>
7/32-8/1	<p><u>UT: Ermutigung durch andere gehörlose Lehrerin</u>  Auch eine gehörlose Lehrerin, die am BIG arbeitet, ermutigt Jutta.</p>
8/2-5	<p><u>UT: Nachhilfe geben - erste Lehrtätigkeit</u>  In der Zeit gibt Jutta immer wieder Nachhilfe und merkt, dass ihr diese Tätigkeit gefällt. Diese Erfahrung hilft ihr bei der Entscheidung für den Lehrberuf und den Entschluss sich bei der PÄDAK anzumelden.</p>
8/8-11	<p><u>UT: Unterstützung durch Lehrerin</u>  Die Lehrerin begleitet Jutta auf den Weg zur PÄDAK  <i>UUT: Gespräch mit Direktion der PÄDAK</i>  Jutta geht mit der Lehrerin gemeinsam zur PÄDAK für ein Erstgespräch mit der Direktion. Dort erklärt sie warum die Lehrerin werden möchte.</p>
8/12-14	<p><i>UUT: Aufnahmeprüfung</i>  Auch zur Aufnahmeprüfung begleitet die Lehrerin Jutta, da sie noch sehr unsicher ist und sich nicht alleine traut.</p>
8/15-23	<p><i>UUT: Ersten Studientage</i>  Jutta möchte gerne, dass die Lehrerin auch am Anfang der Studienzeit mitkommt. Die ersten beiden Tage tut sie das auch, aber dann kann sie sich nicht so viel Zeit nehmen um immer dabei zu sein. Die Lehrerin ist eine große Hilfe, erklärt ihr viel. Sie erklärt auch den StudienkollegInnen den Umgang mit Jutta und wie man mit ihr kommuniziert. Ohne die Lehrerin fühlt sich Jutta eher unwohl, wegen der Kommunikationsbarriere</p>

	und die KollegInnen trauen sich eine Zeit lang nicht mit ihr in Kontakt zu treten.
8/27-33	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Studienzeit PÄDAK</b>  <u>UT: Prüfungen ohne Dolmetscher, fehlende Infos</u>  Jutta erhält oft keine Infos bezüglich Prüfungsterminen oder versteht die Inhalte nicht. Sie absolviert alle Prüfungen ohne Dolmetscher. Teilweise muss sie mehrmals eine Prüfung machen. Für ihre StudienkollegInnen sagen ihr nicht immer wann Prüfung ist und lernen erst mit der Zeit Rücksicht zu nehmen.</p>
9/2-10	<p><u>UT: Diplomarbeit</u>  Jutta tut sich schwer eine schriftliche Diplomarbeit auf dem verlangten Niveau zu schreiben. Sie hat große Defizite in Deutsch und daher sie keine Hilfe bekommt sucht sie selbst nach Unterstützung. Eine Bekannte hilft ihr und kontrolliert ihre Arbeit.</p>
9/11-25 9/28-30	<p><u>UT: Diplomprüfung - Zertifikat statt Zeugnis</u>  Nach der bestandenen Diplomprüfung erhält Jutta nur ein Zertifikat, obwohl sie die gleichen Anforderungen zu erfüllen hatte wie alle anderen. Jutta fragt die beiden gehörlosen Lehrerinnen, die vor ihr an der PÄDAK waren und erfährt, dass diese ein richtiges Zeugnis erhalten haben. Jutta findet das unfair. Auch eine Gehörlose, die nach ihr die PÄDAK absolviert, erhält das Zeugnis. Jutta fühlt sich nicht gleichwertig behandelt und erfährt nie warum sie ein Zertifikat bekommen hat und kein Zeugnis. Jutta wehrt sich dagegen und schaltet den Volksanwalt ein, jedoch ohne Erfolg.</p>
10/4-10	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Gebärdensprache</b>  <u>UT: Dolmetscher im Studium</u>  Für Jutta stellt die größte Barriere die Kommunikation dar. Wenn Dolmetscher zur Verfügung gestellt werden, so wie es in Wien durch GESTU der Fall ist, dann kann eine gehörlose Person ohne Hürde die Ausbildung absolvieren.</p>
10/18-22	<p>Erzählaufforderung  <b>OT: Arbeit an unterschiedlichen Schulen</b>  <u>UT: BIG</u>  Jutta wird am BIG angestellt. Dies kennt sie bereits von ihrer eigenen Schulzeit. Anfangs verläuft die Arbeit gut, aber dann wird mit der neuen Direktion ein Fokus auf orale Erziehung gelegt.</p>
10/23-26	<p><i>UUT: Gebärdensprachverbot</i>  Jutta gebärdet mit den SchülerInnen im Unterricht und nimmt diese Veränderung mit.</p>
10/27-11/1	<p><i>UUT: Weigerung und Weisung</i>  Heimlich verwendet Jutta die Gebärdensprache weiterhin, da diese für sie ein notwendiges Kommunikationsmittel ist. Sie verwendet auch weiterhin akustische Signale wie Bodenstampfen, wobei sie von der Direktorin erwischt und ermahnt wird. Sie muss ihre Stimme verwenden und die Kinder beim Namen rufen und fühlt sich diskriminiert.</p>
11/2-8	<p><i>UUT: nein zur oralen Erziehung - eine gegen alle</i>  Jutta fühlt sich nicht wohl und spricht das Thema Gebärdensprache an,</p>

<p>11/9-16</p> <p>11/17-19</p> <p>11/20-30</p> <p>11/31-12/2</p> <p>12/3-8</p>	<p>auch manche andere KollegInnen stehen auf ihrer Seite, doch sie erreichen nichts. Auch die beiden anderen gehörlosen Lehrerinnen an der Schule sind eher für eine orale Erziehung der Kinder. Jutta steht alleine mit ihrer Einstellung da.</p> <p><u>UT: Waldschule</u> Jutta ist am BIG unglücklich und durch eine bekannte Lehrerin kommt sie in eine andere Schule mit einer I-Klasse von Hörenden und Gehörlosen. Sie arbeitet im Team mit einer gebärdensprachkompetenten Lehrerin und unterrichten bilingual. Jutta fühlt sich sehr wohl in dieser Klasse.</p> <p><u>UT: Wieder zurück ans BIG</u> Nach vier Jahren muss Jutta wieder zurück ans BIG, obwohl sie sich dabei nicht wohl fühlt und erfährt dann von einer neu gegründeten Mehrstu- fenklasse.</p> <p><u>UT: bilinguale Mehrstufenklasse und Teamarbeit</u> Eltern erkämpfen eine bilinguale Klasse für ihre gehörlosen Kinder und es wird nach einer gehörlosen Lehrkraft gesucht. Jutta nimmt die Stelle an. Allgemein verlief die Arbeit gut, doch die Zusammenarbeit mit der Kollegin war nicht ideal, da diese die Gebärdensprache auch eher als Belastung empfand. Gerade aber die Teamarbeit und die Kommunikation untereinander als eng zusammenarbeitendes Team ist wesentlich für Jutta.</p> <p><u>UT: nicht funktionierende Teamarbeit</u> Jutta wechselt noch zwei Mal die Schule. Immer wieder scheitert es an der Zusammenarbeit mit den hörenden KollegInnen. Sie kann auch oft beobachten, dass die hörenden LehrerInnen nicht wissen, wie man mit gehörlosen Kindern umgehen sollte.</p> <p><u>UT: &lt;Teichgasse&gt;</u> Jutta ist schon etwas entmutigt und will eigentlich nicht mehr mit so viel hörenden zusammenarbeiten. Durch eine Bekannte erfährt sie aber dann von dem bilingualen Modell der &lt;Teichgasse&gt; und lässt sich überzeugen dort zu arbeiten. Jutta ist überglücklich über diese Entscheidung.</p>
<p>12/22-13/14</p>	<p>Erzählaufforderung <b>OT: Teamarbeit und Kommunikation</b> An der &lt;Teichgasse&gt; werden beide Sprachen gleichwertig gesehen, was sich auch aufs Team und die Arbeit mit den Kindern auswirkt. An anderen Schulen hat Jutta oft negative Erfahrungen in Bezug auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprache gemacht. In einer Teamsitzung zum Beispiel hat Jutta keinen Dolmetscher und wird auf die Bitte, dass jemand etwas mit gebärden soll, mehr oder weniger für Blöd verkauft. Sie erlebt häufig Ungeduld ihr und den gehörlosen Kindern gegenüber, wenn es um die Kommunikation geht. In der &lt;Teichgasse&gt; wird versucht immer einen gemeinsamen Weg für alle Kinder zu finden und es werden alle gemeinsam unterrichtet und gleichwertig behandelt. In andern Schulen musste sie auch häufig den Raum mit den gehörlosen Kindern verlassen.</p>
<p>13/17-25</p>	<p>Erzählaufforderung <b>OT: Rolle der gehörlosen Lehrerin als Identifikationsfigur</b> Jutta kann sich besonders gut in die Situation der gehörlosen Kinder hineinversetzen und erachtete es als sehr wichtig dass diese von einer gehörlosen Lehrkraft unterrichtet werden. . Sie möchte, dass sich ihre negativen Erfahrungen in der Schulzeit nicht wiederholen sollen für sie.</p>

14/1-16	<p>Erzählaufforderung</p> <p><b>OT: Ermutigung und Unterstützung von einer Lehrerin</b></p> <p>Jutta wächst im Internat auf und ihre Eltern haben kaum Zeit für sie. Eine Lieblingslehrerin von ihr, welche sich während der Schulzeit auch sehr bemüht mit Jutta in Gebärdensprache zu kommunizieren und auf ihre Bedürfnisse Rücksicht nimmt, unterstützt sie auch nach der Hauptschulzeit noch weiter. Etwa in Englisch, wobei sie sich in der Fachschule schwer tut. Diese Lehrerin stellt für Jutta schon eine Art Mutter da und ist eine enge Bezugsperson, die ihr immer weiterhilft und sie unterstützt.</p>

## D. Transkriptionsregeln<sup>4</sup>

(.)	ganz kurze Pause, Absetzen
(--)	mittlere Pause (bis ca. 0,5 Sek.)
(---)	lange Pause (bis ca. 1 Sek.)
(30s)	besonders lange Pause (ab ca. 1 Sek.) mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
BEISPIEL	Betonung
A: Text Text [Textüberschneidung] Text	Kennzeichnung von besonders deutlichen Überschneidungen bei gleichzeitigen Sprechen
(     )	unverständlich, Länge in Abhängigkeit von Dauer der unverständlichen Passage
(Beispiel)	vermuteter Wortlaut
(Beispiel/Brettspiel)	alternative Möglichkeiten bei Unsicherheiten über genauen Wortlaut
((lacht))	nonverbales Verhalten
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
Mhm	Bejahung
Mhmh	Ablehnung
Hm	Füllwort, Zustimmung
Ähm, ah etc.	Verzögerungssignal
<Name>	Anonymisierung
{Text Text}	Dolmetscherin spricht <sup>5</sup>

<sup>4</sup> Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. In: [https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Qualitative\\_Sozialforschung/Transkriptionsregeln.pdf](https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Qualitative_Sozialforschung/Transkriptionsregeln.pdf) (Download am: 10.11.2015), S.[1].

<sup>5</sup> Die grau hinterlegte Zeile wurde von mir selbst hinzugefügt.

## E. Lebenslauf

### *Monika Müllner*

#### **Bildungsweg**

---

1997–2001	Volksschule Linz-Biesenfeld
2001–2005	Europagymnasium Auhof-Linz
2005–2010	BAKIP Linz (Matura)
2010–2013	PH OÖ Bachelorstudium (LA Volksschulen)
seit 2013	Masterstudium Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ an der Universität Wien

#### **Berufliche Erfahrungen und Praktika**

---

2005–2010	Kindergartenpraxis im Zuge der Ausbildung
2007–2010	Hortpraxis im Zuge der Ausbildung
2010–2013	Volksschulpraxis im Zuge der Ausbildung
2007–2013	Vorturnerin Kindertanzen ASKÖ Linz-Steg
Juli 2007, 2008	Pflasterspektakel-Kinderwerkstatt (Kinderfreunde)
Juli 2007, 2008	Büropraxis VA Tech Siemens
September 2008	3-wöchiges Praktikum in Irland (Montessori-Kindergarten)
Juli 2011	Ferialjob Fa. Dussmann
August 2011, 2013, 2014	Ferialjob Sport & Concept GmbH
August 2012	Ferialjob Fa. Gebrüder Weiss
Juli 2013, 2014, 2015	Kindererholungsaktion JUTEL Hinterstoder
2014-2015	Private Kinderbetreuung in Wien
Seit 2015	ÖGS-Kurs am Sprachenzentrum der Universität Wien

#### **Studienbegleitende Tätigkeiten und Stipendium**

---

Sommersemester 2014	80-stündiges Bibliothekspraktikum (Fachbereichsbibliothek Bildungswissenschaft, Sprachwissenschaft und vergleichende Literaturwissenschaft)
Wintersemester 2015/16	Anstellung als Tutorin an der Universität Wien am Zentrum für LehrerInnenbildung
Studienjahr 2014/15	Leistungsstipendium im Zuge des Studienförderungsgesetzes der Universität Wien